DOCUMENT RESUME

ED 285 214 CS 505 631

AUTHOR Suranyi, Balint
TITLE Az Altalanos Iskola Kezdo Evei es a Tanulok Otthoni TV-Nezese (The First Grades of Primary School and the Pupils' Television-Watching at Home).
INSTITUTION Hungarian Inst. for Educational Research, Budapest.
REPORT NO ISBN-963-404-079-9
PUB DATE 87
NOTE 225p.; An 11-page English summary is included. Photographs may not reproduce well. Some pages contain small, light type.
PUB TYPE Reports - Research/Technical (143) -- Books (010)
LANGUAGE Hungarian

EDRS PRICE MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Class Activities; Classroom Environment; Classroom Techniques; Foreign Countries; Grade 1; Grade 2; Group Discussion; *Interpersonal Communication; Intervention; *Mass Media Effects; Media Adaptation; Primary Education; Teacher Attitudes; Teacher Student Relationship; *Television Viewing; Visual Literacy; *Young Children
IDENTIFIERS Hungary; *Media Use; Television Literacy; *Television Role

ABSTRACT

A study incorporated into classroom activities knowledge gained by Hungarian primary students' television viewing at home, as well as assessing the effects of this practice. A secondary purpose was to improve the level of the children's television viewing. Subjects, first and second graders in 15 classes in the capital city, a country town and villages, participated for a year in highly diversified exercises, consisting of mimetic plays, quizzes, puppet plays, signature songs, and drawing, directed by their specially trained classroom teachers. Fundamental elements included the presence in the classroom of the weekly television program guide and its use by the children, and brief daily small group discussions ("TV minutes") about television in general and especially about the programs viewed the previous day. Verbal and visual test results did not show significant differences between participant and control classes, but teachers' reports and their experiences while visiting "TV lessons" indicated considerable differences as to the effects of intervention, especially in attitudes towards the "TV minutes." Sometimes a program so intrigued the children that routine and boredom were avoided in the classroom. Interpersonal relations between teachers and students improved as a more confident atmosphere was created in the classroom, and progress in the children's ability to communicate was observed by the teachers. Results also showed that the children in the study were advanced in social knowledge, to their teachers' surprise. Findings suggest that these experiences modified considerably the teachers views on the maturity level of the age group in question. (NKA)

ED285214

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Balint Suranyi

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

CS 505 631

Surányi Bálint

Az általános iskola kezdő évei és a tanulók otthoni tévénézése

Oktatáskutató Intézet
Budapest, 1987

Kérjük kedves Olvasóinkat, hogy kötetünk tartalmával kapcsolatos észrevételeiket, bíráló megjegyzéseiket írják meg az alábbi címre:

Oktatáskutató Intézet
1395 Budapest, Victor Hugo u. 18-22.

Lektorálták:

Békés Ferenc
Csepeli György

ISBN 963 404 079 9

Felelős kiadó: Horváth György
Terjedelem: 17,9 A/5 ív
Borító: Pajor Gyula
Példányszám: 800
Készült az Oktatáskutató Intézet sokszorosító üzemében
Felelős vezető: Szabó Gyuláné
Engedélyszám: 52506 /1987.
Felelős szerkesztő: Galicza János
Munkaszám: 42/1987.
A nyomdába adás időpontja: 1987. március 31.

BEVEZETÉS

Az Oktatáskutató Intézetben különféle előkészületek után, az 1984-es naptári évben 15 elsős, illetve másodikos általános iskolai tanulócsoportban olyan program végrehajtását szerveztük meg és irányítottuk, amely a tanulók otthoni tévés praxisának, élményeinek az iskola világába való bevonását igyekezett megoldani. Kutatómunkánk annak megfigyelésére és elemzésére vállalkozott, hogy elképzelésünk s az annak alapján kialakított konkrét megoldás hogyan vizsgázik a gyakorlatban; mit képes és mit nem képes elérni; hogyan, milyen formában és milyen kilátásokkal gazdagíthatja és fejlesztheti az általános iskolai munkát. Vizsgálódásunk nem egyszerűen egy lehetőség megragadását kívánta szolgálni, hanem egyszersmind azt feszegette, hogy mennyiben érinti az általunk keresett út az iskola alapvető társadalmi funkciójának betöltését.

E kiadvány feladata az, hogy tőlünk telhető tárgyilagossággal adjunk számot indítékainkról és elképzeléseinkről, ismertessük a program végrehajtását, és tanulságai összefoglalásával igyekezzünk az érdekeltek mennél szélesebb körének aktív együttműködését megnyerni a lehetséges és szükséges tennivalók további tisztázásához.

Programunk lényegesen eltért mind a tömegkommunikációs kutatások közkeletü kitaposott útjaitól, mind a gyerekek tévénézésével kapcsolatos főbb pszichológiai megközelítésektől, s még inkább az iskolatelevíziózás vagy az iskolaelőkészítő televíziózás megoldásaitól. Ugyanakkor próbálkozásunk a legutóbbi évtized törekvéseiben korántsem társtalan. Tudomásunk van nyugatnémet óvodáktól francia müvelődési házakon át amerikai iskolákig olyan különféle programokról, amelyek a televízió "nyelvére" kívánják megtanítani az adott életkorú gyerekeket annak érdekében, hogy az általuk esetlegesen nézett müsorokat igényesebben és kritikusabban fogadhassák be. Messzemenően egyetértünk a Pszichológiai Tudomány Nemzetközi Szövetsége által készített UNESCO kiadványban képviselt /A. Leiferre hivatkozó/ megállapítással, hogy könnyebb a nézőket megtanítani az ilyen nézési módra, mint a müsorokat megváltoztatni.[x] A pedagógiai ráhatás - többé vagy kevésbé - szükségképpen a teljes személyiségre irányul, s nem annak egyik, jelesül tévénézői szerepére.

---

[x] A.Biaggo: Child Development and Television. 24.p. In: Impact of Educational Television on Young Children. Educational Studies and Documents No.40. UNESCO 1981.

I. KONCEPCIONÁLIS KÉRDÉSEK

Programunk indítékai

Amióta televíziós adások vannak, gyerekek is nézik a müsorokat. Ez igen korán olyannyira tudatossá vált a müsorok készítőiben, hogy már az 1940-es években elkezdtek kifejezetten a gyerekek számára szórakoztató, illetve informáló-oktató speciális müsorokat is készíteni.[x] Bár a müsoroknak a gyerekek világában való megjelenését kezdettől végigkíséri mind a pozitív, mind a negatív megítélés, talán nem áll messze a valóságtól az a benyomás, hogy kezdetben a reményteli várakozások voltak erősebbek, később egyre inkább a negatív megítélés vált uralkodóvá. A várakozások ugyanis mindenekelőtt rövid távú, szélső esetben akár attitüdváltoztató szerepet tulajdonítottak az egyes adásoknak. Ám a rövid távú hatásokat illető - egyébként laboratóriumi, illetve ahhoz közel eső módszerekkel viszonylag jól mérhető, s ezért senki által sem vitathatóan tudományos - tapasztalatok nem igazolták a lényeges mértékü és időtálló befolyásolással kapcsolatos reményeket.[xx] Ennek

---

x K.G. O'Brian: The Teaching Face: A Historical Perspective. In., Children and the Faces of Television: Teaching, Violence, Selling Ed.: E.L. Palmer - A. Dorr. Academic Press Inc. 1980.6.p.

xx Vö.: D. Howitt: The Effects of Television on Children. In: Children and Television ed. R. Brown: Collier Macmillan London, 1976. 320-5.p.

ellenére az optimista koncepció jegyében számtalan tévés adó, sorozatmüsor vagy egyes produkció jött és jön létre világszerte, amely különböző gyerek-korosztályokat céloz meg. Mint nemzetközileg talán legnagyobb karriert befutott, s tudományos kutatásokkal, hatásvizsgálatokkal leginkább körülszőtt vállalkozásra, a Szezám-utca cimü programra érdemes itt utalni.[x] Hazai vonatkozásban mind a Magyar Televízió müsorainak számottevő hányadát kitevő gyermek- és ifjúsági müsorok, mind pedig az Iskolatelevízió, mint intézmény tükrözik e pozitív, optimista koncepciót.

A negatív megítélés skálája már a korai időszaktól kezdve igen széles volt. A Maccoby-féle, 50-es években divatos felfogás a gyerekek tévénézésében elsősorban a rejtőzködés-menekülés eszközét és funkcióját emelte ki. S erre más kutatók különféle koncepciókkal reagáltak.[xx] Később a televízióban látott erőszaknak a gyerekekre gyakorolt hatását állító vagy kétségbevonó nézetek és empírikus /ezen belül: kísérleti/ vizsgálatok egész légiója készült. Ujabban N. Postman igen nagy indulati töltetü, a hazai kulturális publi-

---

[x] Vö.: Pl. a már hivatkozott UNESCO kiadvány.

[xx] Vö.: G. Noble: Social Learning from Everyday Television. In.: Learning from Television. Psychological and Educational Research Ed.: M.J. A.Howe Academic Press 1983. 101.p.

cisztikába is bejutott össztársadalmi víziójá szükséges megemlíteni,[x] amely talán a hetvenes években elterjedt, a "tévé, mint nézőmanipuláló" felfogás[xx] továbbfejlesztéseként értelmezhető.

A gyerekek televíziózásával kapcsolatos nagy kutatási vonulatok közül számunkra nem a hatás végső mérlegére vonatkozó értékeléséhez kötődőek voltak elsősorban orientálóak. Inkább négy másik - egymástól természetesen gyakran csak müvi úton elkülöníthető, nem is önálló kutatási területté szerveződött - nyomvonalat kívántunk röviden jelezni a szakirodalomban. Ezek közül az első a különféle korú, nemü, családi hátterü, lakóhelyü stb. gyerekek tévénézésének szokásos napi, heti időtartamára, az ehhez kötődő szokásokra, a nézett müsorok minemüségére vonatkozó külföldi és hazai empirikus vizsgálatok mérhetetlen tömege. Az ebből adódó tanulságokat talán két, kissé sematikus, általánosító-szakirodalmi megállapítással lehet legegyszerübben jellemezni: D.G. Singer és J.L. Singer egy tanulmányukban abból indulnak ki, hogy a gyerekek több időt töltenek a képer-

---

x Papp Zsolt: A gyermekkor eltünése. Élet és Irodalom, 1986. ápr.18.

xx J.A. Brown: Children's Uses of Television. In: Children and Television, 121.p.

nyő előtt, mint az osztályteremben[x], P.H. Tannenbaum pedig így ír: "...a gyerekek a tévé előtt töltött idejük nagy részét /valószínüleg 80%-át/ felnőttek számára készített müsoroknak szentelik".[xx] Ezek a kissé önkényesen kiragadott összegzések állnak közel ahhoz a kiindulóponthoz, amely a gyerekek tévénézésére vonatkozó hazai adatok alapján saját akciónk elsődleges indítéka volt: e tényt a magyar közoktatási rendszer mindeddig lényegében figyelmen kívül hagyta.

A második nyomvonalat azok az - elsősorban pszichológiai szemléletü és metodikájú - kutatások képezik, amelyek arra keresik a választ, hogy mit ért meg a különféle korú gyerek a különböző müsorokból, s hogy mit él meg a készülék előtt, illetve, hogy egyáltalán miféle indítékokból szögezi magát a képernyőhöz, vagy éppen alig odafigyeléssel miért használja háttérnek. A légiónyi megfigyelésből, megállapításból és koncepcióból azokat a mozzanatokat, amelyeket programunk során közvetlen formában felhasználtunk, a megfelelő helyeken jelezni fogjuk. Elvileg nem értünk viszont egyet azokkal a megközelítésekkel, amelyek a kísérletileg vagy egyéb empírikus módszerekkel megfigyelt tényeket tértől és időtől

---

[x] Learning How to be Intelligent Consumers of Television. In: Learning from Television. 203.p.

[xx] A televíziózás szociálpszichológiája. Tömegkommunikációs Kutató Központ, Bp., 1985. 186.p.

elszakítva, egzakt törvényszerüségként kezelik. Ha elfogadjuk - mi a magunk részéről elfogadjuk - az egyik tanulmánynak azt a percepció-értelmezését, hogy azt folyamatnak kell tekinteni, amelyben az egyén múltbeli és jelenbeli tapasztalatai egymásra hatnak, s ennek során a múltbeli tapasztalatok jelentés-adók a jelenben,[x] akkor minden megfigyelés és mérés kultúra- és életrajzfüggő voltát is el kell fogadnunk. Márpedig ez eleve kizárja a közkeletü fejlődéslélektani paradigmák valamelyikének absztrakt tudományos igazságként való kezelését, ami pedig a szakirodalom számottevő részére jellemző. Programunk - mint annyi más pedagógiai akció - éppen a szokásos, spontán folyamatba kívánt beavatkozni, azt kísérelte megváltoztatni. Ezáltal a bevont gyerekek fejlődését eltérő módon fejleszteni ahhoz képest, ami beavatkozás nélkül történne, s amit a leíró- illetve tesztelő módszerrel fel lehet tárni.

Ezzel már át is tértünk a szakirodalom harmadik olyan nyomvonalára, amelyhez munkánk erősebben kapcsolódik. Szinte közhely számba megy a kérdéssel foglalkozók körében, hogy a gyerekek családjai többféle formában is számottevően befolyásolják a televízióhasználat szinte minden szo-

---

[x] M.S. Rabinovich - M.S. McLean - J.W. Markham - A.D. Talbott: Children's Violence Perception as a Function of Television Violence. In: Television and Social Behavior. Reports and Papers, Volume V. Television's Effects: Further Explorations. U.S. Department of Health, Education and Welfare, 234.p.

kásbeli és kognitív mozzanatát. Egy pregnáns megfogalmazás szerint a család szűrőként szolgál a gyerek tévével kapcsolatos tapasztalatai tekintetében, s ez aktívan befolyásolja a tévének a gyerekekre gyakorolt hatásainak típusát.[x] Ez egyrészt eleve demonstrálja, hogy nem "a gyerekre" hat így vagy úgy a tévéműsor, hanem egy szociális-kulturális kontextusban felnövekedő gyerekre. Másrészt szemléletében lehetőséget ad arra az elgondolásra, hogy az iskola - ha vállalja, akarja - legalábbis módosíthatja, de akár meg is változtathatja a családi szűrő működését.

Végül a negyedik - részben önállónak tekinthető - nyomvonalat azok a felfogások, megállapítások jelentik, amelyek a tévét szocializációs ágensnek tekintik. Hatásosságát illetően mindkét véglet megtalálható. Az optimista - mint már utaltunk rá - a gyerekeknek olyan programokat készít, amelytől közvetlen szociális tanulást vár. Sőt, olyan kísérletről is tudunk, amely - bár mérsékelt sikerrel - közvetlen attitűdváltozást célzott meg kényes szociális témában.[xx] A skála másik végén az olyan óvatos kutatói álláspont található, amely a komplex és időben széthúzott szocia-

---

[x] J.R. Brown - O. Linné: The Family as a Mediator of Television's Effects. In: Children and Television.

[xx] J. Johnston - J.S. Ettema: Positive Images: Breaking Stereotipes with Children's Television. Ism.: J.Turow: In American Journal of Sociology. Nr. 3. Nov. 1985.

lizáció vizsgálatában túlnyomóaknak tartja a módszertani megoldatlanságokat. E két végpont között találhatunk például egy rövid összefoglalót a tévémüsor-tévénézés különféle szociális funkcióiról,[xx] vagy olyan differenciált summázást, amely szerint a televízió, mint szocializációs ágens azokban a témákban a legfontosabb, amelyeket a többi ágensek kihagynak, elhanyagolnak.[xxx] Aligha kétséges akárki számára, hogy különféle terjedelemben és intenzitással a tömegkommunikációs eszközöket általában, a tévét pedig különösen figyelembe kell venni a modern korszak szocializációs ágenseként, s ha valaki ettől nevelési elképzeléseiben megpróbál eltekinteni, akkor elméletileg hibás, gyakorlatilag pedig saját hatását korlátozó kiindulópontra helyezkedik.

Ez utóbbi megállapítás tekinthető saját vizsgálódásunk és programunk alapvető indítékának. A szakirodalom vázlatosan jelzett tematikai, nézetbeli és a praxisra irányuló vizsgálódásai és törekvései valójában nem az elhatározásunkhoz adták meg a kezdő lökést, hanem munkánknak minden fázisában folytatott tájékozódásunkat tükrözik, tö-

---

x Howitt: i.m.: Ugyanez a módszertani alapállás a nagy hatás tényének állításával: Howe előszava. In: Learning from Television, IX.1.

xx C. von Feilitzen: The Functions Served by the Media. Report on a Swedich Study. In: Children and Television, 100.p.

xxx P.G. Christenson - D.F. Roberts: The Role of Television in the Formation of Children's Social Attitudes. In: Learning from Television, 94.p.

rekvésünket, hogy saját meggondolásainkat és próbálkozásunkat folyamatosan szembesítsük másokéval, akik hasonló tényhelyzetből rokon irányban keresik a megismerés és az aktív alkalmazkodás útját. Igy a szakirodalomból - bár közvetlenül is merítettünk megközelítéseket, sőt konkrét ötleteket - elsősorban folyamatos megerősítést kaptunk abban, hogy az általunk érzékelni vélt kihívás valós és feltétlenül választ igényel.

Közoktatásunk ugyanis komoly formában mindmáig nem vett tudomást arról a tényről, hogy gyermekkorosztályok életében a családi-lakóhelyi környezet és az iskola mellett új szocializációs ágens jelentkezett, amely átrendezte a felnövekvő nemzedék időbeosztását, valamint az ismereteit, tapasztalatait, magatartásmintáit alakító erőteret. Ha ebben az új helyzetben az iskola megpróbál a régi módon, a tudás egyedüli autentikus birtoklója, elosztója és visszaigazolója szerepkörében fellépni, akkor - más társadalmi tényezők befolyásától természetesen nem függetlenül - hatásfoka a korábbiakhoz képest szükségképpen romlik. /Meg kell jegyezni, hogy a tömegkommunikáció egyéb formái korántsem jelentettek ekkora kihívást az oktatás számára: így a moziba járás minden emocionális töltete ellenére tematikailag viszonylag távol van az iskola világától, tehát a kétféle hatás csak ritkán ütközik közvetlenül, a rádió szuggesztiója részben kisebb volt, mint a tévéé, részben mind az eszköz, mind a müsor át-

tételesebben, sterilebben kínálta az "életet" a gyerekeknek, mint a tévé./

Ám nem csupán arról van szó, hogy az iskola a hagyományos szocializációs szerepkört kívánja betölteni a gyerekek nevelésében, s ez egyre nagyobb nehézségekbe ütközik a rivális szocializációs ágensek hatása következtében. Különböző alapállásokból is, de Magyarországon megfogalmazódott a "nyitott", "mában élő" iskola felé való elmozdulás szükségességének vagy kívánatosságának igénye. Ezek közül van egy erősen normatív vonulat, amely az ötvenes és hatvanas évek hivatalos közoktatási dokumentumaiban megfogalmazott "új típusú ember" kinevelését tekinti az iskola feladatának, s végső soron úgy kíván a korábbinál szélesebb életspektrumot bevonni az iskola világába, hogy a nagyon koherens értékrendszerének meg nem felelő momentumokat, hatásokat lehetőleg kirekessze.

Egy másik vonulat - s ehhez soroljuk saját magunkat is -, ma már nem elsősorban az előre szeleketált, felépített és lerögzített tananyag porciózott átadásában látja az iskola szerepét, a tanórákon folyó munka magvát, hanem mindenekelőtt integratív-interpretatív funkciót szán neki. Vagyis a világ jelenségeinek, azok összefüggéseinek, az elrendezéshez szükséges szempontoknak, eljárási módoknak, elvontsági szinteknek a megismerése és elsajátítása az iskolai tanulás lényege, amelynek során a tantervi cél és a spontanei-

tás, a pedagógus szándéka és az egyes gyerekek érdeklődése és élményvilága szervesen össze tud kapcsolódni, s ezért az iskolában végzett munka az iskolán kívüli világban is folyamatosan minden tanulónál továbbépülhet. Egy ilyen törekvésü iskola többféle okból eleve nem kerülheti meg a tanulók otthoni tévénézésével való iskolai foglalkozást.

Mindenekelőtt az integratív-interpretatív törekvésü iskola elvből semmit sem hagyhat figyelmen kívül, ami tanulói életében számottevő szerepet játszik, tehát a hét számos óráját kitöltő, az értelemre és az érzelmekre sokrétüen ható, gyakran az egész személyiséget érintő hatótényező mellőzése eleve baklövés lenne. Másfelől - a müsorral, a gyerekek által nézett müsorszámokkal stb. szemben felvethető bármiféle aggály vagy kifogás ellenére - a tévéműsor nem csupán igen gazdag, s helyenként nagyon értékes nyersanyagot szolgáltat a sokrétü külvilág becserkeszéséhez, hanem egyben - legalábbis ez idő szerint - a gyerekek kisebb vagy nagyobb csoportjának közös referenciaként szolgál, lévén, hogy majd minden családnál hozzáférhető, s ezen belül igen kevés család korlátozza drasztikusan a használatát. Márpedig az iskolának a külvilág felé fordulásához, újításához alighanem nagy szüksége van ilyen közös, mindenki számára egyaránt hozzáférhető tapasztalatokra és élményekre, hiszen az élet mindennapos, iskolán kívüli másféle eseményei csak

igen ritkán érintik egyazon osztály tanulóit /illetve családjaikat/ olyan formában, hogy az közös ismeretként, hivatkozási alapként szolgálhatna. Annál is inkább így van ez, mivel a mindennapokhoz viszonyítva a mégoly esetleges müsor is szerkesztett, strukturált, továbbá az iskolai nevelés-oktatás célrendszerével kompatibilis, ezért potenciálisan alkalmas arra, hogy segítségével az iskola a mainál jobban meg tudjon felelni kultúraátadó rendeltetésének. Végül aligha nyugodhat bele egy a benyomásokat, információkat, élményeket emésztetlenül hagyni - lehetőleg-nem akaró iskola, hogy a tévés befogadás azon a meglehetősen alacsony színvonalon maradjon, amelyről mind a külföldi, mind a hazai leíró jellegü, illetve kísérleti vizsgálatok egyöntetüen beszámolnak. Ha ugyanis a legelső életévekben kialakult, és csak az életkor előrehaladásával spontán /illetve családi vagy esetleges kortársi példára/ javuló, gazdagodó nézési nívóval kell számolnunk, akkor a gyerekek nagyobbik részénél a tévénézés a külvilág feldolgozásának egyik leginkább konzervatív, lemaradt elemeként tekinthető. Ha viszont tudatosan sikerül fejleszteni a tanulók tévénézésének tudatossági fokát, figyelemintenzitását, a befogadás, a feldolgozás és megőrzés-selejtezés különféle összetevőit, akkor nem csupán a készülék előtt eltöltött idő válhat progresszívebb hatásúvá, hanem adott esetben a gyerekek egész fejlődésének lendítőjévé is válhat. S az

igényesebb tévénézési praxis kihatása életre szóló lehet.

Kutatásunk nem korlátozódott a tanulókra mint individuumokra, illetve az iskola és a tömegkommunikáció, mint szocializációs ágensek összekapcsolására. Ugy gondoltuk, hogy az otthoni tévénézés elvben alkalmas anyagot kínál egyben egy harmadik, kulcsfontosságú szocializációs ágens, a kortárscsoport bekapcsolására, részleges integrálására is.

Indítékainkat tovább gazdagította az a meggondolás, hogy a képernyő a belátható jövőben információközvetítő közegként minden bizonnyal terebélyesedő szerephez jut. Az a tény, hogy a gyerekek ma már lényegében születésüktől fogva környezetük részeként találkoznak a képernyővel, amely felkelti figyelmüket, és értelemszerüen életkoruknak és szükségleteiknek megfelelően használják, de akadállyá is válhat a későbbiek során a képernyő nagy figyelemkoncentrációjú igénybevétele az élet legkülönfélésbb területein. Ha tehát oldani akarjuk a képernyő mint eszköz későbbi adekvát felhasználásához szükséges újratanulási nehézségeket, akkor bizonyára hasznos a kisgyerekkortól spontán fejlődő, egyes esetekben igen alacsony szinten rögzülő képernyő-használati mód pedagógiai megbolygatása. /Természetesen ennek a meggondolásnak az operacionalizált kibontása és ellenőrzése az általunk választottól teljesen eltérő metodikát igényelt volna, így ez pusztán to-

vábbi lehetséges érv volt próbálkozásunk indokoltsága mellett, de konkrét szerephez munkánk során nem jutott./

Összefoglalva tehát indítékainkat úgy összegezhetjük, hogy programunk konkrét tárgya tömegkommunikációs jellegü volt ugyan, de müfaja egyértelmüen pedagógiai, kifutásában pedig oktatáspolitikai irányultságú. A nagyon is elemi szintü tartalmi és módszertani keresgélés, próbálkozás egyes konkrét lépéseiben ezért minden döntést a valós iskolai feltételekhez való kötődés, a gyerekekben, a pedagógusokban és a környezetben ténylegesen meglévő feltételek kitapogatása, feltárása, lehetséges kiaknázása perspektívájából mérlegeltünk, és nem a kutatásmetodikai purizmus, a metrizálás révén megfoghatóvá tehető eredmény szempontjából. Igy kutatási beszámolónk müfaja - indítékainknak megfelelően - a beszámolás-válaszadás kötelezettsége mellett kibővül a nyitott problémákra való rákérdezéssel, és a további gyakorlati lehetőségek, felhasználási módok jelzésével is - mint erre a Bevezetésben már utaltunk.

Programunk terep- és terjedelemválasztásáról

Már a leghagyományosabb, az attitüdökre irányuló hatásvizsgálatokat az 1930-as években /Peterson és Thurstone/ többen bírálták kvázi-kísérleti jellegük miatt, de a valóságos terepen való müködés előnyei a tömegkommunikációs kutatásokban

is áttörték a metodikai aggályokat, s ma már irányzatnak tekinthető az akció-orientált kutatás, mint gyakorlati tanulságokat is kínáló vizsgálati módszer.[x] Nyilvánvaló volt, hogy a mi törekvéseink is e felé a vonulat felé tartottak - még inkább tágan értelmezve a vizsgálandó problémahalmazt és a program köré vont kereteket.

Már a kezdet kezdetén legélesebben az életkori probléma várt megválaszolásra. Két tényező is arra szorított bennünket, hogy azt a legkorábbi életkort igyekezzünk megkeresni, amelyben a munka megkezdhető. Ha olyan életkori csoportnál kezdjük a munkát, ahol több, a fejlődéssel kialakult tárgyi előismeretet feltételezhetünk, s azokra támaszkodhatunk, akkor egyben sokkal hosszabb időn keresztül rögzült - feltételezéseink szerint a lehetségesnél alacsonyabb színvonalú - spontán tévénézői praxis hatásaival is meg kell küzdenünk. Továbbá kötöttséget jelent az az iskolai explicit és implicit szabályrendszer is, amit a tanórákon a gyerekek éveken át elsajátítottak, megszoktak. Ez utóbbi miatt, vagy a programnak kellene sok, egyébként szóbajöhető eszközről lemondania, vagy mind a pedagógusok, mind a gyerekek részéről több közegellenállást kellene áttörnie ebben a tekintetben is.

A másik tényező, amely a mennél korábbi életkor irányába mozdított bennünket, az a - szakirodalomban közkeletűnek tekinthető, statisztikailag

[x] Vö.: Christenson - Roberts: i.m. 81. ill. 103.p.

sokszorosan alátámasztható - megállapítás, hogy a gyerekek otthoni tévénézésre fordított időmennyisége 12 éves korig magas.[x] Ez arra ösztönöz, hogy ha növelni akarjuk azt az életszakaszt, amelyben pedagógiai beavatkozás eredményeképpen igényesebb, nívósabb, nagy mennyiségü spontán müsornézéssel számolhatunk, akkor minél alacsonyabb életkorban kell az iskolai munkát elkezdenünk.

A 12 éves kor, mint mindenütt megfigyelhető határvonal rendkívül fontos, míg magyarázata nem alapvető vizsgálatunk szempontjából, hogy valóban azért fordulnak-e el később a gyerekek a tévétől - mint ahogyan azt egyes szerzők vélik -, mert a tévé a családhoz tartozó valami, s így amikor a család terhére a kortárscsoport befolyása növekszik, a tévé vonzereje csökken, vagy egyszerüen más, magasabb életkorban lehetővé váló életviteli, időbeosztásbeli alternatívák szorítják ki a nagy időtartamú tévénézést. Célunk ugyanis nem valamiféle iskolai igényeknek megfelelő tévénézési mód kialakítása volt, amelyik ráadásul más tevékenységek rovására kívánatosnak tartaná azt, hogy a gyerekek szabadidejükben a müsort nézék. Programunk egy olyanfajta tévé-használat kialakítására és igénnyé-szokássá tételére kívánta megtenni a kezdő lépéseket, amelyben nem a gyerek függ a készüléktől, és a müsortól, hanem ő tudja azt éppen aktuális igényei szerint használni.

---

[x] Vö.: Pl. M.P. Winick - C. Winick: The Television Experience. What Children See. Sage Publications Beverly Hills - London, 1979. 16.p.

A "mennél korábban" iskolai körülmények közt az első osztályt jelenti. Ezen belül természetesen nem jelentheti mindjárt az első napokat, hónapokat. A tanító ismerkedése a gyerekekkel, a gyerekeké az iskolai renddel, egymással, továbbá az írással-olvasással nem tenné szerencsésséé a program indítását az év elején. Viszont ha a tanító már az év elején megkapja az instrukciókat a programba való bekapcsolódáshoz, akkor a tévénézéssel kapcsolatos munkájához szükséges informálódást be tudja építeni a gyerekekkel és családjaikkal való ismerkedésének folyamatába, s ha indokoltnak tartja és kedve van hozzá, bizonyos tévés előkészítő lépéseket akár előre is hozhat. Tehát már első próbálkozásainknál azt igyekeztünk kideríteni, hogy az elképzeléseink szerinti munkát el lehet-e kezdeni első osztályban.

Az eddigiekben szó csett arról, hogy végül is mi egy életre szóló tévénézési praxis kialakításában gondolkodtunk. Ez értelemszerüen arra indított volna bennünket, hogy mennél hosszabb tartamú programot igyekezzünk megtervezni. Ennek viszont számos gyakorlati szempont ellene szólt. Mindenekelőtt az, hogy egy erősen adaptív-szituatív jellegü feladat nagymértékben személyhez kötött. Minthogy pedig iskoláinkban dominál az ún. kisfelmenő módszer, második osztály után a legtöbb helyen tanítóváltással kell számolnunk. Ha nem akartunk programunkhoz eleve müvi feltételeket teremteni, akkor ez kemény adottságnak tekin-

tendő. Igy aligha indulhattunk volna olyan programmal, amelyben arra számítunk, hogy majd harmadik osztályban egy egyelőre személyében ismeretlen másik tanító mindenhol hajlandó lesz a megkezdett munkát folytatni, s azt törés nélkül meg is tudja valósítani. Eleve nagyfokú lemorzsolódásra berendezkedni pedig költséges és kutatásmetodikailag célszerütlen. Tehát a program tervezett időtartamát - bizonyos értelemben saját szellemével ellentétesen - időben erősen szükíteni kellett, s ezáltal egyben az akciót is időben kevésbé diffúzzá, s ezáltal tanulmányozásra inkább alkalmassá tettük.

További kérdés volt a program terepének kijelölésében, hogy azt tanórákon vagy tanórán kívüli iskolai keretek közé tervezzük-e. Kétségkívül sok érv szólt a tanórán kívüli megoldás mellett. Itt több a rendelkezésre álló idő, könnyebben teremthetőek meg a kötetlenebb formák, s az egész valahogy félútra hozható az iskola és az otthon között. Végül is éppen ez döntött annak javára, hogy a munka tanórai részéről semmiképpen se mondjunk le. Ha ugyanis iskolaotthonban, napközíben megvalósíthatónak is bizonyul a program, ezzel még csak valószínüsíteni sem lehet az iskola és az otthoni tévénézés összekapcsolhatóságát, s semmit se tettünk az iskola nyitása érdekében.

Meg kellett határozni a program földrajzi terét is. Reprezentativitásra természetszerüleg

nem törekedhettünk, s ennek funkciója se lett volna. Másfelől az is nyilvánvalónak látszott, hogy ha csak városban vagy csak községben vizsgáljuk meg egy program végrehajthatóságának feltételeit, a lebonyolítása során felvetődő problémákat, akkor csak féloldalas tapasztalatokhoz jutunk. Ezt mindenképpen el akartuk kerülni. Földrajzi tekintetben még egy sajátságos problémával is számolnunk kellett. A program előkészítése idején a fővárosban még csak szórványosan néztek egyes családok külföldi tévéműsorokat. Az ország más részeiben ez már abban az időben sem volt így. Nyilvánvaló volt ugyanakkor, hogy a jövőben még inkább számolnunk kell külföldi adók műsorainak nézésével. Ha tehát mi a hazai adásokra szorítkozó programot dolgozunk ki, annak működőképességét feltétlenül érdemes olyan közegben is vizsgálni, ahol a külföldi adók már ma is versenyhelyzetet teremtenek, nehogy néhány év alatt az derüljön ki, hogy egyik alapvető előfeltevésünk /ti. hogy a hazai tévéműsor legalább a gyerekek egy részénél közös referenciát jelent/ felett eljárt az idő. /Természetesen a video tömeges elterjedése szintén járhat hasonló jellegü következményekkel, ám ez egyrészt nem a közeljövő problémájának látszik, másrészt hatásmechanizmusa is nehezen prognosztizálható. Ezen túlmenően a video adaptálása az iskolai életre végső soron könnyebben megoldhatónak tünik, mint a televízióé./

A program szociális terepét is meg kellett tervezni. Elvileg könnyü belátni, hogy diplomás szülők gyerekei körében aránytalanul könnyebb az általunk elgondolt célokat elérni, minthogy náluk a családi szürő az esetek számottevő részében amúgy is mutat hasonlóságokat programunkkal. Az igen alacsony iskolázottságú, illetve speciális szubkultúrájú családok gyerekeinek lenne elvben talán a legnagyobb szükségük arra, hogy pedagógiai eszközökkel megpróbáljunk otthoni müsornézési kultúrájukon változtatni. Ám kezdetnek, a lehetőségek körüljárásának aligha célszerü az ilyen különlegesen nehéz, idő- és szakemberigényes feladatra vállalkozni. Igy önként adódott a szülők iskolázottsága tekintetében a középmezőny felé való tájékozódás.

A terepválasztás tekintetében végül a munkában részt vevő pedagógusok kérdésében kellett átgondolni a lehetőségeket. Ugy gondoltuk, hogy ha akár a pedagógusi rátermettség, akár a programunk iránti affinitás, vonzalom alapján próbálunk kiválasztani tanítókat - ha erre egyáltalán módot tudunk találni -, akkor elősegíthetjük ugyan az általunk szorosan nyomon követett év munkájának sikerességét, de a tömeges terjesztés útjába olyan akadályt állítunk, amelyet aztán további terepmunkával magunknak kell lebontani.

Mindeme szempontok és a szervezési kapacitás figyelembevételével végül is a fővárosban és környékén, Győrött és környékén 4-4 osztályban első

osztály második félévére és ugyanezen osztályokban a második osztály első félévére terveztük meg az akciónkat. /A második osztály második félévéről, mint lehetséges munkaterepről azért mondtunk le, mert egyrészt meg akartuk figyelni azt, hogy spontán utóélete van-e a programnak, vagy elhal, másrészt mérésekre akartunk magunknak időt hagyni./ Minden településtípusban két iskolaotthonos vagy napközis osztályban pedagógus-párokat, kettőben pedig kizárólag osztálytanítót kerestünk. Igyekeztünk a szülők iskolázottsága tekintetében kerülni a szélsőségeket /amennyire azt az iskolák, illetve az igazgatók által javasolt pedagógusok megnyerésére rendelkezésre álló szűk időszakban egyáltalán válogatni lehetett/. Ezen túlmenően normál tantervvel működő, más kísérletben lehetőleg részt nem vevő osztályokat kerestünk.

Tulajdonképpen áttételesen a terep- és terjedelemmeghatározáshoz tartozott az a döntés is, hogy a munkát vállaló pedagógusokat szerény havi tiszteletdíjban részesítettük /továbbá korlátozott számban müsorújság előfizetését vállaltuk a rászoruló gyerekek részére./ Ez a tanítónők számára kísérletben való részvételként értelmezte a munkát, lehetővé tette, hogy külön feladatokat adjunk nekik, ugyanakkor az összeg nem jelentős volta sem a kemény kontrollt, sem pedig a túl erős kísérleti tudat kialakulását nem tette lehetővé. Igy jutottunk el hozzávetőlegesen olyan szituációhoz, amely a program terjeszthetőségével kapcsolatban is sokféle tapasztalat szerzésére kínált módot.

A terep- és terjedelemválasztás visszahatása az akció célkitüzésére

Kutatásunk indítéka - mint az fentebb kitünt - meglehetősen ambiciózus és tág perspektívájú volt. Végső soron egyfajta új iskolai praxis kialakítását célozta meg, amely sok tekintetben alapkérdésekben módosítja az iskola, s benne a pedagógusok szerepértelmezését. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ha a fogódzót a tanulók otthoni tévénézésének, mint ismeret- és élményvilágnak az iskolai keretek közé való bevonásában véljük megtalálni, akkor csakis folyamatos, lépésről lépésre való áthangolásra gondolhatunk, hiszen erre nagyobb léptékü beavatkozást - pl. iskolakísérletet - eleve nem lehet építeni, de nem is szükséges. Ki lehet viszont építeni egy stabil praxist a tévémüsorok iskolai feldolgozásával kapcsolatban, s vizsgálni lehet azt, hogy ez mennyiben alakíthatja át a többi iskolai tevékenységet.

Az előzőekből viszont kiderült, hogy a stabil praxis kiépítéséhez szükséges feltételek megteremtése irreális kutatásszervezési követelményeket támaszt, és időben is ésszerütlenül elnyújtja az akciót. Ebből következően programunk ez idő szerint nem magának a praxisnak a kiépítésére, hanem csak elindíthatóságának, végrehajthatóságának, közvetlen hatásmechanizmusának tanulmányozására tudott vállalkozni.

A tanulmányozás alapvetően a foglalkozások látogatását, a részt vevő pedagógusokkal való egyéni és közös eszmecserét, az általuk vezetett dokumentumok elemzését, és az akció végén írt rövid összegzéseik feldolgozását jelentette. Ezen felül az összes ellenérvvel dacolva, méréssel is próbálkoztunk: kerestük azokat a tévétől teljesen független feladatokat, amelyeknek megoldásában foglalkozásaink eredményeinek transzfer-hatása érvényre juthat.

Az eleve mérsékelt ambícójú, egyéves célkitüzés elérése vagy el nem érése magától értetődően erősen képlékeny fogalom. A látványos kudarc - amin az akció több színhelyén történő megszakí ása, deklarált abbahagyása értendő - eleve kis valószínüségü, ha az egyik oldalon egy országos kutatóintézet, a másikon pedig iskolaigazgatói közreműködéssel megkeresett, de mégiscsak vállalkozó alsó tagozatos pedagógusok állnak. Ezzel szemben az hozható fel, hogy az akciót előre tervezetten megszakította a nyári szünet. Igy az új tanév indításakor a lemorzsolódásra számos olyan eszköz állt a pedagógusok, illetve az iskolák rendelkezésére, amely a pozícióból következő küszöb magasságát számottevően csökkenti. Az elutasítás finomabb fokozatainak észlelésében, bevallásában viszont a kutatót - akár öntudatlanul - gátolhatja saját elkötelezettsége, ami ellen tudatosan ugyan védekeznie kell; önelemzésével azonban indokolt az olvasó kételyét szembe szegezni.

Az akcióba bevont gyerekek életkora és a feladat természete nem türte meg, hogy standard jellegü beavatkozásra gondoljunk a tervezett foglalkozások alkalmával. Éppen ellenkezőleg: azt kívántuk megfigyelni, hogy a közös szóbeli feladatismertetés és az irásos segédanyag alapján a különböző egyéni adottságú és különféle szituációban dolgozó tanítónők milyen önmagukra szabott programokat alakítanak ki, s ezeket csak a látogatások alkalmával próbáltuk a megbeszélések során az általunk elképzelt irányba terelni. Ezzel kapcsolatos tapasztalatainkat e beszámoló tartalmazza.

A programban alkalmazott módszer kiválasztása

A nemzetközi szakirodalomból kialakuló összkép csakúgy, mint a mindennapos tapasztalat minden bizonnyal összegezhető úgy, hogy a 6-7 éves gyerekek - de még az idősebbek - számára is a tévémüsor meglehetősen strukturálatlan örömforrás, amelyből információk, markánsabban elkülönülő élmények csak igen esetlegesen rögzülnek. Programunk indítékának körvonalazásából kiderült, hogy mi ezt nem fogadtuk el életkori sajátosságnak, hanem a gyerekek szokványos otthoni, a kisgyerekkorból megszakítás nélkül kialakuló gyakorlata következményének tulajdonítottuk. Ugy gondoltuk - mint mások is különféle országokban -, hogy ebbe a folyamatba tudatosan be tud avatkozni a pedagógiai intézmény. Másfelől viszont egyál-

talán nem volt olyan szándékunk, hogy az otthon nézett műsorokból iskolai követelményt csináljunk, mintegy eliskolásítsuk azt. Célunk - mint már jeleztük - egy igényesebb nézési praxis megalapozása volt, amely a gyerekeket a továbbiakban az iskolától teljesen függetlenül, életre szólóan elkíséri.

Ebből eleve következik az a módszertani alapelv, hogy - noha pedagógusra épített beavatkozásról van szó - programunk középpontjában nem állhat a tanító a maga hagyományos szerepkörében. S bár végső soron a gyerekek önmagukkal szemben támasztott igényszintjét kívántuk megmozdítani a tudatosságot és a kritikai beállítódást illetően, aligha szorul bővebb indoklásra, hogy a pedagógus és az egyes gyerek közé - céljainkból és praktikus megfontolásokból egyaránt következően - a gyerekcsoportot kellett beállítanunk közvetítő közegként.[x] Tehát a kiscsoportos metodikát választottuk domináns eszköznek, s ezáltal egyben az életkori sajátosság kétségtelenül kikerülhetetlen problematikáját a valósággnak megfele-

[x] Különféle kutatások egyaránt azt mutatták, hogy a tömegkommunikációs eszközök közül /a könyvet is beleértve/ kiugróan a tévé szolgál a gyerekek között leginkább spontán beszélgetés tárgyaként, de ez más lehetséges témákhoz viszonyítva, sőt abszolút értelemben is jelentős az általunk megcélzott életkorban. Vö.: J.A. Brown i.m. 122. 3.p., ill. 1. Lyle - H.R. Hoffmann: Children's Use of Television and Other Media. Television and Social Behavior. Vol. IV. 135., ill. 171.p.

lően, kevéssé doktrinér módon lehetett megoldani: a csoport szükségképpen kiveti azokat a témákat, műsorokat, amikkel nem talál kontaktust.

A kiscsoportos metodikához közvetlen formában már az elővizsgálataink során a Zsolnai József által kidolgozott, akkorra már lezárt, azóta alternatív tantervvé tett nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet révén jutottunk el. Ez utóbbiban ugyanis mind az óraszervezés, mind a gyerekek fejleszthető kommunikációs készségei, mind pedig a szokásos iskolai gyakorlatot kibővítő tevékenységkészlet tekintetében gazdag hasznosítható készlet volt együtt, s nem utolsósorban a tanítók felkészítésére vonatkozó számos tapasztalat. Az elővizsgálatok során az e kísérlethez kötődés olyan mértékű volt, hogy a tévés foglalkozásokat párhuzamosan kezdtük meg normál- és kísérleti tantervű osztályokban. Minthogy azonban a kezdeti tapasztalatok azt látszottak igazolni, hogy a tévés foglalkozások folytatása a normál tantervű osztályokban - akár a vállalkozó és felkészített pedagógusok, akár a gyerekek oldaláról - sem ütközik eleve akadályokba, az 1984-es akciónkat már önállóan szerveztük meg, s csak a pedagógusok felkészítésében vettük igénybe Zsolnai József és munkatársai közvetlen segítségét. Természetesen maga a program így is számos ponton merít a korábbi kísérletből.

A kiscsoportos metodika segítségével azt kívántuk elérni, hogy beavatkozásunk során az ott-

honi tévénézés a strukturálatlan örömforrásból ne csupán bizonyos szuverenitással kezelt élményszerző és ismeretszerző forrássá váljon, hanem egyben azt is, hogy az egyszersmind másokkal megosztható, nívós kommunikációra alkalmat adó, egyénileg szerzett közös élményként is szolgáljon. Ez utóbbi önmagában is érték, de egyben módszertani megoldás is. A tévénézővé való spontán, kumulatív fejlődés ugyanis - éppen túlnyomórészt verbalizálatlan jellege miatt - hosszú időszakon keresztül hurcolhat félreértéseket, tájékozódási zavarokat anélkül, hogy az a gyerek számára egyáltalán problémává válna. A kiscsoportos kommunikáció során mind önmaga, mind társai kerülhetnek olyan helyzetbe, amelynek következtében sok minden explicitté válik, és tudatosan vagy észrevétlenül korrigálódik. Természetesen ebben a folyamatban a pedagógus aktív - bár nem feltétlenül középpontban álló - szereplő.

A kiscsoportos foglalkozás - részben instrukcióink, részben a pedagógusok ötletei révén - korántsem jelentett pusztán beszélgetést egyes műsorokról, vagy egyéb tévés kérdésekről. A mimetizálás, a különféle jellegű szerepjátékok, különféle segédeszközök készítése vagy csupán használata /pl. kartonból készült tévékáva, amely mögött mintegy folyik az adás, vagy bábfigurák különféle alkalmazása/, jellegzetes tévés zenék közös dúdolása, különféle tárgyú és műfajú, tévével kapcsolatos vetélkedők előkészítése és meg-

tartása, szóbeli vagy osztályteremben kifüggesztett műsorajánlatok közös elkészítése, mind-mind olyan csoportos tevékenység, amelynek segítségével a gyerekek kompetenciája sokféle formában növekszik, félreértéseik, félig-értéseik korrigálódhatnak. Egyben a változatos módszerek szolgálhatják a gyerekek motiváltságának fenntartását vagy akár fokozását is.

Nem közvetlenül kiscsoportos tevékenység, de ajánlott és alkalmazott módszer volt például a tévés élményekkel kapcsolatos rajzolás, gyurmázás és egyéb manuális munka. Itt a többi gyerek nézőként, zsüriként juthatott szerephez, füzhetett megjegyzéseket az egyéni munkával készített tárgyakhoz. Az olyan, szintén általunk javasolt, a tanító által előkészített tevékenység, mint a szignál-zenék kézi magnóról való bejátszása, szintén a gyerekek közös, a ráismeréstől a differenciálni tudás felé tartó aktivitásának gerjesztőjévé válhatott.

További, gazdag tapasztalatok szerzésére alkalmas módszer lehet a tantermi közös tévénézés /nem csupán egyes műsorok végignézése formájában/, ezt azonban a tárgyi feltételek erősen eltérő jellege miatt csak esetleges eszközként ajánlhattuk. A még sokkal hatékonyabb lehetőséget kínáló eszközt, a videót ez idő szerint teljesen figyelmen kívül kellett hagynunk.

A kiscsoport a programban állandó módszertani keretként szolgált a különféle tevékenységekben. Szándékaink szerint a pedagógusok rászoktatták a gyerekeket az együttes tevékenységre, az egymással való kulturált, folyamatos kapcsolattartásra /pl. a beszélgetés közben a szemkontaktus/, amely az egymásra, egymás véleményeire való odafigyelésen alapul. Ugyanakkor óvtunk attól, hogy a csoportfoglalkozás kiüresedett rítussá váljon. Minthogy a csoportok összetétele az otthoni műsornézés esetlegességei, a pedagógusok témajavaslatai által kiváltott részvételi kedv és a túljelentkezés esetén pedagógiailag átgondolt gyerekválogatás révén állandóan változott, mód nyílhatott arra, hogy a gyerekek sokféle személyközi és kommunikációs helyzetbe kerülhessenek a foglalkozások során, s ezáltal fejlődési lehetőségük sugara növekedjék. /Igy az a gyerek, akit az egyik csoportban rendre letorkolnak, egy sajátos témában és alkalmasan összeválogatott csoportban egyszer akár szóvivő is lehet, s ez felbátoríthatja, míg a nagy beszédkésztetettségü, de kognitívan felületes gyereket kevés beszédü, de jó lényegkiemelő társak terelhetnek megfelelő irányba.

A kiscsoportos metodika mellett akciónk másik pillére a <u>müsorújság osztálytermi használatának bevezetése volt.</u>[x] A lap már a kézbevétel, a benne való tájékozódni tudás első szakaszában mindjárt alkalmas arra, hogy a legalacsonyabb színvonalú befogadást, a müsorfolyam tagolatlan bámulását kikezdje. Amint ugyanis a müsorfolyam szétrobban müsorszámokká, a nézés tudatossá tételében az alapvető lépés meg is történt.[xx] Ha erre azután ráépül a kezdési időpont, a két csatorna szimultán programjában való eligazodás, továbbá a müsorokkal kapcsolatos explicit és implicit előzetes információk megértése, feldolgozási képessége is, akkor a kiscsoportos foglalkozások mellett párhuzamos szálként a fejlesztő munka alapvető

---

x Az, hogy a program alapján való müsornézés semmiképpen sem életidegen, azt jól mutatja egy Los Angeles környéki empirikus vizsgálat, amely - a mienktől teljesen eltérő, s ebből a szempontból korántsem kedvező körülmények között - az első osztályosok körében 16%-os arányban talált a tévémüsor alapján tévét néző gyerekeket. /J. Lyle - H.R. Hoffmann: i.m. 144.p./

xx A müsorfolyamon belüli elkülöníteni tudás képességéről az általunk vizsgált korosztályt illetően megoszlanak a szakirodalmi vélemények. A gyermeki nézési sajátosságok kutatója számára az a feltünő, hogy a gyerekek a müsorszámváltozást is hajlamosak az adott müsor részének értelmezni /M.P. Winick - C. Winick: i.m. 44.p./ a gyerekeknek tévéreklámokkal kapcsolatos befogadói magatartásának kutatója viszont már az 5-7 éveseknél kiemeli, hogy a müsorba bevágott hirdetések alatt számottevő figyelemkikapcsolást tapasztalt a müsor nézése közben:/S. Ward: Effects of TV Advertising on Children and Adoles-

eszköze lehet, amelyre számos további ismeret, jártasság, sőt élmény és motiváció ráfüzhető. A müsorújság rendszeres használatának további előnye, hogy az olvasástanulás viszonylag korai időszakában késztetést ad az erősen tagolt és változatos müfajú nyomtatott szövegek önálló birtokbavételére, szokássá s egyben igénnyé teheti a sajtóból való rendszeres tájékozódást. S ami legalább ennyire fontos: kialakíthatja mind magával a müsorújsággal, mind ezen keresztül a tévémüsorokkal kapcsolatban az előzetes várakozások olyan rendszerét, amely a későbbiekben mind a nívós informálódásnak, mind a rákészülés révén a nézői élmények erősítésének és mélyítésének hatékony eszköze lehet. A müsorban való előzetes tájékozódás mindenképpen alkalmas arra, hogy a gyerekek tévénézése szelektívebbé váljon. Ezt még abban az esetben is pozitívumnak kell tartani, ha a válogatás nem egyezik a felnőttek érték- vagy életkorpedagógiai szempontjaival. Egyértelmü haszon, ha a készülék előtt túl sok időt töltő gyerek ennek révén csökkenti a nézési időt. Maga a tudatos választás mozzanata is becsülendő. Végül az egyéni szelekció szempontjainak szembesülése a kiscsoportos foglalkozások során - amely a pedagógus jelenlétében, szükség esetén részvételével folyik - lépésről lépésre alkalmas lehet az igényszint növelésére is, jóllehet instrukcióink szerint messzemenően kerülni kell azt, hogy a gyerekek müsorválasztásukkal, megnyi-

---

cent. In: Inpact of Educational Television on Young Children 24.p., ill. S.Ward: Effects of Television Advertising on Children and Andolescents. In: Television and Social Behavior Vol. IV. 438.p./

nyilatkozásaikkal a pedagógusok nyílt vagy burkolt igényeihez igazodjanak.

A müsorújság jelenléte az osztályban csökkentheti az otthoni minták különbözőségéből következő kulturális egyenlőtlenségeket is. Azok a gyerekek ugyanis, akik otthon sem magával a müsorról tájékoztató sajtótermékek valamelyikével, sem annak használatával nem találkozhatnak, a foglalkozások keretében példát és konkrét eligazítást kaphatnak egy olyan igényesebb praxishoz, amitől egyébként egész gyermekkorukban alighanem el lennének zárva.

E két, párhuzamos alkalmazásra szánt, a gyerekek aktivitására épített alapvető módszert elképzeléseink szerint csak esetileg egészítette ki a hagyományos pedagógiai eszköztárba tartozó forma, mint az ún. frontális foglalkozás. Bár a program elvben kizárólagosan a közvetett módszerekre épített, nyilvánvaló, hogy előadódhat olyan szituáció, amelyben a természetesnek és közvetlennek szánt módszer válik erőltetetté, mesterkéltté. Ilyen esetben éppen a pedagógus hitelessége, - amely a program eredményes vezetésének előfeltétele - válik kétségessé, s ezt mindenképpen el kell kerülni. Sőt, ha szigorúan vesszük, akkor a tévés foglalkozás beiktatása az óra menetébe, valamint az adott kiscsoport összetételének kialakítása az adott müsort történetesen néző és a foglalkozásra vállalkozó gyerekek közül éppenséggel a hagyományos pedagógus szerepkörhöz tartozó mozzanat. Igy az osztálytanító-szerep és a tévés foglalkozásokon kialakított szerep párhuzamos felépítését minden

tanítónak - általában és alkalmanként egyaránt - magának kellett megoldani. Annál is inkább, mert tulajdonképpen szántszándékkal kettős késztetést adtunk a munkába bekapcsolódó pedagógusoknak. Egyfelől elvként szögeztük le a gyerekek tévés foglalkozásokon való részvételének szigorú önkéntességét. Másfelől viszont célul tüztük ki, hogy a tanító lehetőleg minden tanulót valamilyen módon késztessen a különféle tévés foglalkozásokon való részvételre. Egyfelől hangsúlyoztuk annak feltétlen érvényességét, hogy a tévés foglalkozásokon mindenféle tényleges otthoni tévénézési praxist legalizálni kell, nem szabad közvetlenül vagy közvetve a pedagógusnak a műsorokkal kapcsolatos egyéni vagy pedagógiai értékítéleteit kifejezve a gyerekeket akár a látott műsorok eltitkolására késztetni, akár olyan benyomást kelteni, mintha az otthoni tévénézés mintegy a tanítás meghosszabbítása lenne. /Ez utóbbi miatt az Iskolatelevízió műsorait kifejezetten kizártuk a tévés foglalkozások anyagából/. Másfelől viszont egyértelmű pozitívumként kezeltük azt, ha az iskolai tananyag és a tévében látottak egy-egy órán rövidre záródtak, különösen, ha ilyesmit gyerek kezdeményezett. Ennek elutasítása ugyanis éppen egyik indítékunkkal, az iskola nyitásának szándékával lett volna ellentétes.

A program által igényelt pedagógusi szerepértelmezésről

Az imént elmondottak éppen az osztálytanítói és a tévés foglalkozásokon alkalmazandó szerep

ellentmondásaira, kettős késztetéseire világítottak rá. Ezek természetesen részmozzanatként minden jó pedagógus munkájában amúgy is szükségesek, az arányok azonban a kétféle munkában számottevően különböznek. Ezért szükséges volt a felkészítés során világossá tenni a munkában részt vevő pedagógusokban a program által megkívánt specifikumokat.

Iskoláinkban megszokott a lépésről lépésre felépített explicit tanítási eljárás, a tévés foglalkozásokon viszont az a feladat, hogy ettől eltérő sajátosságokkal rendelkező kumulatív tanulási folyamatot irányítsanak. Ez utóbbiban a pedagógus tervszerüsége, tudatossága értelemszerüen más módon jelentkezik, hiszen az elérni kívánt fejlettségi szint irányába vezető elemek a foglalkozások során igen esetleges módon következnek egymásra. A szükséges felkészülés, az előzetes átgondolás ellenére sem lehet mindig előre tudni, hogy egyáltalán mi lesz a foglalkozás tárgya vagy a feldolgozás módja: az elképzeléshez való ragaszkodás gyakran a legjobb lehetőségek kihagyásával járhat. A müsornézés esetlegességei és az önkéntesség elve következtében általában nem lehet eleve meghatározni az adott foglalkozáson résztvevők személyét sem. Arra is készen kell állni, hogy a foglalkozás kezdetén megvalósíthatónak tünő irányból valamilyen okból menet közben másfelé kell kanyarodni. A kumulatív tanulási folyamat lényege az, hogy mennél több gyerek a különféle kogni-

tív és affektív, tartalmi és technikai stb. problémákkal mennél többféle fénytörésben, s mennél többféle szerephelyzetben találkozzon az egymást követő foglalkozások során. Igy fokról-fokra - visszalépésektől sem mentesen - egyre nagyobb jártasságra tehetnek szert a gyerekek a tévé műsorában való tájékozottságban, a műsorok adekvátabb megértésében, a látottak belső feldolgozásában és a mindenről való kommunikáció képességében. E folyamat irányítása azt igényli a pedagógustól, hogy időről időre tekintse át a foglalkozások összessége által bejárt és bejárandó egész terepet, tudatosítandó, hogy az osztály miben halad gyorsan, mik azok a területek, szempontok, amelyek menet közben kifelejtődtek, vagy a szükségesnél kisebb hangsúlyhoz jutva egyoldalúvá tették a fejlesztő munkát. Ugyanígy gyerekenként is szükséges átgondolni időszakonként tévés érdeklődésüknek, foglalkozásokon mutatott aktivitásuknak és teljesítményüknek alakulását. Ennek alapján lehet csak elhatározni, hogy a következőkben kinek, mit és milyen módon próbál a pedagógus az eddigiektől eltérően felkínálni a foglalkozások során, hogy kedvét felkeltve fejlődését előre lendítse.

A kumulatív tanulási folyamatban az átgondoltság, az adaptivitás és a mindezt egységében tartó állandó sokirányú figyelem mellett külön felhívtuk a pedagógusokat az adódó kivételes alkalmak biztos felismerésének nagy fontosságára. Ez két

vonatkozásban is jelentkezik. Egyrészt, amikor a müsorban történik valami olyan rendkívüli, amely az egész pedagógiai munka hatásfokát megemelheti. Ez igen tág spektrumban érvényes. Az országban-világban történő váratlan, rendkívüli vagy más okból a közfigyelmet magára felhívó esemény a milliókkal vagy százmilliókkal való egyidejü értesülés, hatás, a képletes /akár történelmi/ jelenlét élményét képes tudatosítani a gyerekekben, s ennek elmulasztása kihagyott lehetőség. A spektrum másik végét a tévé müsorain belül jelentkező, azt a szokásos kerékvágásból kizökkentő kisebb-nagyobb verbális vagy technikai bakik, disszonáns vagy komikus esetek jelentik, amelyeket jól feldolgozva élesen lehet bevilágítani olyan tényekbe, összefüggésekbe, jelenségkörökbe, amelyeket ezek nélkül a véletlen kínálta alkalmak nélkül aligha lehetne ilyen plasztikusan, közérthetően feltárni. Természetesen ezek az adásban kínálkozó rendkívüli alkalmak olyankor is kihasználhatók, ha a pedagógus nem látta a müsort, s nem ő kezdeményezi a róla való beszélgetést, hanem a gyerekek hoznak szóba olyasmit, amiben a pedagógus felismeri a ritkán visszatérő lehetőséget.

A kivételes alkalmak nem csak a müsorból eredhetnek. A csoportfoglalkozást vezető - de önmagát nem középpontba állító - pedagógus finom füllel pontosan kihallhatja az esetlen fogalmazás mögül is az értékes mondanivalót, vagy az első

közelítésben nem is feltünő, de alapvető félreértést. Ezeket megragadva igen termékennyé teheti az egész csoport számára a foglalkozást. Például a tévézés egészével, vagy az adott müsorral kapcsolatos rejtett félreértés kibontása a résztvevők kognitív szintjét lendítheti a jobb diszkrimináló képesség vagy egyéb összetevő tekintetében. Előfordul, hogy az általában nem jeleskedő gyerek valami nagyon eredeti vagy lényeges megjegyzést tesz, de vagy túl halkan, vagy nem sikeres nyelvi formában. Ha ilyenkor a pedagógus nem engedi, hogy a többiek nagyobb hangerejük vagy fejlettebb beszédkészségük segítségével észrevétlenül hagyják ezt a megnyilvánulást, hanem tapintatosan, de határozottan a megbeszélés középpontjába tolja azt, elképzelhető, hogy az adott gyereknél gyors, látványos fejlődést indít el az egyszeri siker.

Az az indirekt, rugalmas, sok rögtönzést használó pedagógia, amely programunk sikeres megvalósításához szükséges, egészként lényegesen különbözik az iskoláinkban általában megszokott pedagógusi szerepfelfogástól. /Megjegyzendő, hogy ez a gyerekek számára aligha érzékelhető./ Viszont ennek elemivel a hagyományos tanítói magatartásmód az érvényes tanterv keretei között is bőségesen tágítható.

A tanulók otthoni tévénézésével kapcsolatos programunk egy másik lényeges ponton azonban már egyértelmüen, és a gyerekek számára is észrevehe-

tően megváltoztatja a szokásos szerephelyzetet. E munka során ugyanis - nem csak pedagógiai fogásként - számos vonatkozásban sokkal kiegyenlítettebbek, szimmetrikusabbak a kompetencia-viszonyok a pedagógus és a gyerekek között, mint a tanítás során. Lehetséges, hogy egy müsor egy-egy olyan mozzanatát, ami a feldolgozás során szerephez jut, valamelyik gyerek pontosabban figyelte meg, mint a pedagógus, vagy ő megjegyezte a másnapi feldolgozásig, a tanító pedig elfelejtette, nem tudja felidézni. Az is lépten-nyomon előfordul, hogy bizonyos témákban /pl. sportközvetítés/ a gyerekek egy részének nagyobb háttértudása van, mint a pedagógusnak. A program azt igényli, hogy ezeket a témákat se kerüljék ki. Ám ezek csak feltételes szituációk. Az viszont strukturális, hogy a tévé müsoraival kapcsolatban számos vonatkozásban nem releváns az a helyes-helytelen minősítés, amely az iskolában megszokott, s amely a pedagógust - sokszor akaratlanul is - a döntőbíró szerepkörébe emeli. Programunkban elsősorban az értékítéletek, s ezen belül is a szubjektív ítéletek, ízlést illető kérdések azok, amelyekben a pedagógus eleve nem igényelhet nagyobb kompetenciát, mint a gyerekek. Azt ugyanis, hogy egy müsor tetszett-e, vagy egy figura rokonszenves-e valakinek, nem jogos dolog tekintélyi alapon felülbírálni. Más kérdés, hogy ezen felül mi még azt is kértük a közreműködőktől, hogy az életkorukból és müveltségükből fakadó tudástöbbletet minden más esetben is

csak tapintatosan használják fel, nehogy a gyerekeket elbátortalanítsák, elvegyék a kedvüket az aktív részvételtől. Ez pedagógiai fogás, s természetesen ennek semmi köze a kiegyenlítettebb kompetencia-viszonyokhoz.

A kompetencia-asszimetria és a pedagógiai fogás egy sajátos konstellációja az az általunk ajánlott szerephelyzet, amikor olyan tévéműsort dolgoznak fel a kiscsoportban, amelyet a gyerekek láttak, a pedagógus nem. Ilyen szituáció az oktatási folyamatban általában nem fordul elő. Instrukcióink szerint ezt a tényt előzetesen mindig egyértelműen tisztázni kell, hogy a szerepek között ne legyen kétértelműség./Lehetséges az a deklarált szituáció is, amikor a pedagógus az adott műsort csak részben, vagy háttérként nézte, vagy az adaptáció alapjául szolgáló művet más műfajból ismeri stb. Ezeket a szituációkat is előre rögzíteni szükséges./ Sajátos módon, amikor a tanító nem látta a műsort, tehát a konkrét információkat tekintve látszólag a gyerekek vannak fölényben, akkor nyílik leginkább lehetőség a program keretei között az ún. kemény pedagógia alkalmazására. Ekkor ugyanis a történet lineáris elbeszéltetése, majd az elbeszélés megbírálása; a közbekérdezés, a gyerekek által közölt információk közötti logikai ellentmondás kimutatása, vélemények kiprovokálása a pedagógus által rögtönzött alternatív magyarázat-kísérletekkel stb. egyaránt korrekt eszköznek minősülhetnek, hiszen

ebben a szerephelyzetben a rámenősebb pedagógusi aktivitás nem feltétlenül tünik számonkérésnek, hanem - legalább formáját tekintve - információéhségként értelmezhető. A mérkőzés kimenetele az informáltság ilyen eloszlása esetén korrekt pedagógusi magatartással mindig nyitott.

A programnak a szerepfelfogással kapcsolatos sajátosságával függ össze az a topográfiai instrukció, hogy a tanítónő ülve vagy guggolva vegyen részt a csoportos beszélgető körben, mint első az egyenlők között. Ez a csoporthelyzetnek és a kiegyenlítettebb kompetencia-viszonyoknak egyaránt megfelel, s egyben kedvezőbb lehetőséget kínál az indirekt pedagógiára, mert a háttérbe, illetve előtérbe vonulást rugalmassá teszi. A topográfiai szituációt a gyerekek feltétlenül megélik a pedagógussal kapcsolatban. További javaslatunk az volt, hogy a foglalkozásokon a tanítónő építse le a jelentkezést, mint szokást, s lehetőleg ne ő adja meg a szót a gyerekeknek, ne engedje, hogy mindenki neki beszéljen, tőle várjon visszaigazolást. Ezért - noha a tévés foglalkozásoknak szolgálniuk kell a beszédkultúra fejlesztését is - kívánatos, hogy nyelvi pongyolaságokat ne korrigáljon, a mondatot ne ismételtesse meg a gyerekekkel az órákon szokásos módon, minthogy ezzel megtörné a csoportos beszélgetés természetes, spontán légkörét. Amikor a közbeavatkozás - az egész foglalkozás szempontjából - elkerülhetetlen, akkor is igyekezzék lehetőleg arcjátékkal,

más gyerekek metakommunikatív eszközökkel való aktivizálásával, vagy ha ez nem elegendő, akkor belekérdezéssel vagy kételkedés kifejezésével terelni jobb irányba a folyamatot. Vagyis azt kívántuk, hogy se tanítós beidegződésből, se türelmetlenségből ne javítson, vagy mondjon ki valamit a gyerekek helyett, ha azt indirekt eszközökkel is ki lehet hozni a csoportból /vagy nem elengedhetetlenül fontos szóvá tenni/. S ha nem feltétlenül szükséges, ne tegye részvételét nyomatékossá a gyerekek számára, hanem hagyja őket egymással beszélgetni.

A tévés foglalkozások vezetésének sajátos szerep-összetevője volt az a kérésünk is, hogy a gyerekek őszinteségének védelmét, mint feladatot, részesítse előnyben a nevelői késztetéseivel szemben. A programban résztvevőktől azt vártuk, hogy se közvetlenül, se közvetve, semmilyen tekintetben se késztessék képmutatásra a gyerekeket, sem szokásaikat, sem véleményüket illetően. Azt kértük, hogy ha a foglalkozásokon ennek következtében esetleg olyasvalami hangzana el, amit lelkiismerete szerint semmiképpen sem hagyhat szó nélkül, akkor is a tapintat és a humor eszközeivel igyekezzen a csoportban az "erkölcsi világrendet" helyreállítani. Kisebb súlyú esetekben viszont ne jelezze - különösen nem pedagógusi hatalmát latba vetve - eltérő értékítéletét, rosszallását olyan módon, hogy azzal begubózásra vagy szimulálásra késztetné a kérdéses gyereket, vagy a töb-

bicket. Ahol pedig a foglalkozások alkalmával nem esetinek minősülő problematikus megnyilvánulás hangzik el, hanem a pedagógus számára a gyerek egész fejlődésének aggasztó volta világosodik meg, ott a helyzet alaposabb tisztázására és a szükségesnek látszó pedagógiai vagy egyéb beavatkozásra nyilvánvalóan más alkalmat kell keresni - lehetőleg nem is teremtve meg a közvetlen kapcsolatot a tévés foglalkozásokon elhangzottakkal.

Az őszinteség védelmét pedagógusainknak természetesen nem csak a saját beidegződéseikkel küzdve kellett biztosítani, hanem szükség esetén a társak durva vagy csúfolódó megnyilvánulásaival szemben is. Az eltérő - akár vitatható - vélemény tiszteletére szoktatást a program pedagógiai feladatként jelölte meg. Megítélés kérdése, hogy ez mennyiben tekinthető a programhoz köthető szerepértelmezésnek, s mennyiben lenne a pedagógiai munkában általában is elvárható.

A program által felölelt problematikáról[x]

A beszélgetések tárgya által felölelt problematikát természetesen nem lehetett a programban körülhatárolni: ha - az Iskolatelevízió kivételével - minden a gyerekek által megnézett tévéműsor

[x] Ebben a részben programunk logikáját igyekszünk megvilágítani. A részletek - természetesen ismétléseket is tartalmazva - a 3.sz. mellékletben találhatók.

potenciálisan feldolgozásra kerülhetett, akkor az év során mind az egyes gyerekek, mind pedig - még fokozott mértékben - egy-egy osztály tanulói a tévé és az abban tükröződő világ rengeteg féle aspektusával kerülhettek szembe.

Éppen a lehetséges kör végtelen tágassága tette szükségessé azt, hogy pedagógusainknak mind szóban, mind írásban elvi és kazuisztikus formában segítséget adjunk e világ befogadásának stratégiájában. A dolog természetéből fakadóan vigyáznunk kellett arra, hogy ez a segítség ne legyen annyira elvont, hogy a gyakorlatba való átültetés megoldhatatlanul nehéznek bizonyuljon, de egy az egyben megvalósítható, mintegy kipipálható feladatokká se alakítsuk át instrukcióinkat.

Szándékaink szerint a tévés foglalkozásoknak egyaránt ki kellett terjedniük a tévénézéssel kapcsolatos kognitív, affektív és evaluatív mozzanatokra. Míg ugyanis célunk volt az, hogy a gyerekek kiindulásként feltételezett tévés örömszerzését és evidenciaként megélt kompetenciaérzetét megbolygassuk, arra törekedtünk, hogy a kompetenciaérzetet mind magasabb szinten folyamatosan helyre is állítsuk[x], miközben a strukturálatlan örömszerzésből nem csak információ-, hanem élményforrássá is váljék a műsor nézése.

---

[x] Noha a józan belátás elegendő indok erre a stratégiára a fejlesztés és a készségesség egyensúlya érdekében, érdemes utalni arra, hogy a pszichoanalitikus iskola képviselői a gyerek alaptörekvését éppen a környezet kezelésében való kompetenciában jelölik meg./A.Biaggio;i.m. 20.p./

A kognitív[x] elemeket tekintve mindenekelőtt az alapvető tévés előfeltételek /a műsort és szerkesztését, valamint az adást illetően/ és az általános konvenciók tisztázása, explicitté tétele volt a feladat.[xx] Ennek skálája természetesen igen széles. A felkészítés során olyan, a kisgyerekkorra vonatkozó tévés kutatásból ismert tudnivalókra - nem feltétlenül minden gyerek által értett jelenségre - is felhívtuk pedagógusaink figyelmét, mint: hová lesznek a készülék kikapcsolásakor a személyek, dolgok a tévéből, honnan kerülnek ezek a készülékbe.[xxx] A skála másik végén az egyes eltérő műsortípusok konven-

---

x Akciónk elméleti alapját a kognitív pszichológia értelmezési sémákat /forgatókönyv, vonatkoztatási keret/ középpontba állító irányzata jelenti. Ezt azonban szükségtelennek tartottuk tehertételként a munkában részt vevő pedagógusok számára explicitté tenni. Jelen munkánkban is igyekeztünk gyakorlatközeliek maradni, és szóhasználatunkban a lehetőség határáig megmaradni az akció során bevált nyelvezetnél.

xx A tévével kapcsolatos konvenciók spontán megtanulása, illetve tanítás révén való fejleszthetősége leginkább egyértelműen D.G. Singer és J.L. Singer tanulmányában vetődik fel. /I.m. 203. ill. 216.p./

xxx J.Lyle - H.R. Hoffmann: Explorations in Patterns of Television Viewing by Preschool-age Children. In: Television and Social Behavior Vol. IV. 266.p.

cióinak egymástól eltérő vonásai helyezkednek el programunkban, valamint azok előzetes azonosíthatósága a műsorújság alapján.

Nyilvánvaló, hogy a foglalkozások kezdeti szakaszán inkább a skála "alsó" végét képviselő alapvető ismereteknek kellett terítékre kerülni. Természetesen nem valami tudálékos, a korosztálytól idegen, tételes ismeretközlés volt a célunk, hanem inkább az amúgy is meglévő látens ismeretek kimondása, a félreértésekről árulkodó megszólalások együttes kibontása és helyesbítése - osztályonként, sőt gyerekcsoportonként eltérő konkrét utakon.

A tudnivalók tételes közlését igen jól el lehetett kerülni olyan élettelí módszerekkel, mint a műsorkezdés módjának, ceremóniáinak kollektív felidézése /monoszkóp, embléma, szignál, a bemondó köszön a nézőknek stb./. Ebben a tekintetben is szerephez juthattak a nem verbális eszközök: rajz, zenebejátszás, szerepjáték. A tévével kapcsolatos tudnivalók köre azután a képről és a hangról, az adás készítésének helyéről, nyelvéről stb. tisztázható elemektől kezdve a napi, illetve heti műsorfolyam tagolásának különféle nézőpontú megközelítésein át /ide értve a különböző műsorok összetartozásának vagy össze nem tartozásának kérdéskörét is/ a műsorok készítőire, szereplőire, azok funkciójára vonatkozó információkig tetszés szerint bővíthető volt a szükségletektől és az adódó alkalmaktól függően. /A vál-

tozó összetételü csoportokban a nélkülözhetetlen információk más és más formában ismételten is elő kellett kerüljenek, ám az egyes gyerekeknél ennek ellenére a foglalkozásokon szerzett ismereteik esetlegességeivel is számolni kellett. Ez a program jellegének szükségszerü velejárója./Annak ellenére kellett ezzel megbékélni, hogy a programban résztvevő pedagógusoktól - a napló vezetésén túl - a lehetőség határáig igényeltük: memorizálják az egyes foglalkozásokon történteket./ A különféle müveltségü felnőttek elsődlegesen élettapasztalataik és felhalmozott ismereteik alapján tudják különböző szinten megközelíteni /vagy adott esetben félreérteni/ a tévémüsorokat, a gyerekeknek viszont ilyen háttértudás - bár az sokszor a feltételezhetőhöz képest meglepően nagy - kevésbé szolgál támaszul. Ezt tudja helyettesíteni egy zömmel ellentett fogalmakból szövődő fogalmi háló, amely - szemben a konkrét vagy éppen látens élettapasztalatokkal - explicitebb és univerzálisabb szerkezetével fokozhatja a gyerekek tájékozódási biztonságát.

Ezért javasoltuk a pedagógusoknak, hogy mindenhol, ahol erre erőltetés nélkül lehetőség kínálkozik, mind az információkat, mind az igényesebb elemzéshez szükséges különféle szempontokat kínáljuk fel ellentett fogalompárok formájában a gyerekeknek.[x]

[x] Ez azonban nem jelenti azt, hogy akár elméleti, akár kutatási szempontból termékenynek találnánk a gyerekek tévénézési percepciójával kapcsolatban a túlságosan is müvi, merev, Osgood-féle szemantikai differenciál alkalmazását. Vö.: B.S. Greenberg: Television for Children. Dimensions of Communicator and Audience Perceptions. In: Children and Television 76-86.p.

Természetesen arra hangsúlyosan felhívtuk figyelmüket a rendelkezésükre bocsátott, s ellentett fogalompárokat bőségesen tartalmazó segédanyag instrukciójaként, hogy a dichotómiák merev, formális, erőszakos bevezetése éppen ellentétes, elidegenítő és bénító hatást fejthet ki.

A tévéműsorok megértésének, feldolgozásának kognitív oldalát tekintve <u>három csomópontot</u> emeltünk ki programunkban: a fikció és a valóság viszonyát, az időrelációkat és a térbeliség problémájának különféle vetületeit. Ugy gondoltuk, hogy ezen csomópontok sokoldalú körüljárásával lehet a legkritikusabb pontokon, s ezért a legtermékenyebben fejleszteni a műsorok megértését, és az azokról való nem szituatív számot adást - természetesen a gyerekek fogékonyságának mértékétől függően.

<u>A fikció és valóság elkülönítése</u>[x] természetesen nem értékbeli különbségeket akart sugalmazni a gyerekeknek. A törekvés középpontjában az állt,

---

[x] A gyerekek tévénézésével foglalkozó szakirodalomnak az 50-es évek végén központi problémája volt a fantázia és a realitás szembeállítása /vö.: J.A. Brown: i.m. 117-8.p./, s a Piaget felfogásából kiinduló kutatások a kisiskolásoknál rendszeresen kiemelik a valóságtudat zavarosságát még a kisiskoláskorban is /pl. J.Blatt - L. Spencer - S. Ward: A Cognitive Development Study of Childrens Ractions of Television Advertising. in: Television ad Social Behavior Vol. IV. 456.p./. Ugyanakkor a mienkhez részben hasonló, kisgyerekekre irányuló fejlesztő akciók sikereket tapasztalt a kicsiknél a képzelt és valóságos figurák elkülöníteni tudásában. /D.G. Singer - J.L; Singer: i.m. 215.p./

hogy - miután a foglalkozások első időszakában tisztázódnak a tévé egész műsorára általánosságban vonatkozó konvenciók - az egyes műsorfajtákra érvényes, egymástól eltérő "játékszabályokra" vezessük rá a gyerekeket. Az, hogy egy-egy műsorfajtában mi fér bele a lehetséges kereteibe, s mi sérti meg az ott érvényes íratlan megállapodásokat, erőteljesen meghatározza a néző számára azt az anticipációs mezőt, amelynek segítségével a műsor igényes befogadása szinte biztosított.[x] Ha a nézés tudatosságát akarjuk növelni, akkor mindenekelőtt azt az igényt kell kifejleszteni, hogy a gyerek akarja tudni, hogy egyáltalán miféle műsor az, amit néz. Ebben pedig alapvető annak ismerete, hogy mik a szóbajöhető "játékszabály"-lehetőségek. /Természetesen fejlesztői ambícióink során tudatában voltunk annak a közismert ténynek, hogy sok felnőtt is hajlamos összetéveszteni a fikciót és a valóságot.[xx]

---

[x] Az anticipáció, mint a megértés kulcskategóriája véleményünk szerint nem csupán pszichológiai iskola kérdése. Ezt támasztja alá, hogy egy a gyerek tévénézését a megfigyelés módszerével kutató vizsgálat már 3 éves korban is talált hangosan kimondott sikeres predikciót a műsorral kapcsolatban, s a 2-15 éves gyerekek körében 10%-ban konstatált adás közben explicit predikciókat /M.P. Winick - C. Winick: i.m. 158-9.p./

[xx] Vö.: A. Lo Scinto: A National Inventory of Television Viewing Behavior in Television and Social Behavior Vol. IV. 81.p.

A televíziós idő- és térviszonyok részben önálló problémaként is jelentkeznek[x], részben viszont kibontásai és konkretizálásai a fikció-valóság kérdéskörnek. Az idő- és térviszonyokban való teljes bizonytalanság eleve csak igen alacsony minőségü tévénézést eredményezhet, tehát ha e téren nem hittünk volna a fejleszthetőségben, nem lett volna értelme az egész programnak.[xx] Ugy gondoltuk, hogy ha a gyerekek egyáltalán felismerik ezirányú bizonytalanságukat, az már önmagában is fejlettebb fok annál, mintha valaki még csak fel se fogja, hogy problémái vannak az időbeliséggel vagy a színhelyekkel. Igy e kérdéskör ismételt explicitté tétele maga is kiválthat fejlődést. Programunk szerint az idő vonatkozásában mind az abszolút, mind a relatív kronológia, a folyamatosság, illetve az időbeli sürítés,

---

x Míg Brown szerint /i.m. 133.p./ 9 éves korig nincs kifejlődve az időviszonyok percepciója, Winick és Winick ezt csak az iskoláskor előtti életszakaszról állítják /i.m. 168.p./, s hivatkoznak B. Zazzo filmekkel kapcsolatos vizsgálatára is /i.m. 22.p./, amely szerint a 7 évesek még nem birkóztak meg az időfelbontással, a 8 évesek viszont általában igen.

xx Megjegyezzük, hogy a mellékletben közölt mérőeszközök számos vonatkozásban igyekeztek vizsgálni a gyerekek időben és térben való tájékozódásának képességét. Bár a mérési eredményekkel e munkában nem foglalkozunk, azt jelezzük, hogy a korosztályra vonatkozó szkeptikus nézeteket nem támasztják alá.

az időrend felbontása, továbbá egyes, a fantasztikum világában mozgó műsoroknál a szokványos időfogalomból való kilépés instrukcióink szerint egyaránt terítékre került a tévés foglalkozásokon. A térviszonyok tekintetében a valóságos helyszínek földrajzi azonosításától a helyszínváltozásokon /amelyeket például a gyerek könnyen összekever az azonos helyszínen, de váltott kameraállásból közvetített műsorok térbeli problémáival/, és a díszletek között felvett anyagokon át ismét csak a fantasztikumig terjedt a skála.

Természetesen a fentieket semmiképpen sem tételes áttekintésre javasoltuk, hanem szempontrendszerként. Kiemelten ajánlottuk azt, hogy gondosan figyeljenek pedagógusaink a beszélgetések során a gyerekek félrefogásaira, a valóság-fikció, a tér- és időviszonyok tekintetében elkövetett bakijaira, és azok közös elemzésével, a félreértések forrásainak felderítésével és az adott esetben releváns eligazítást adó képi- vagy szövegmozzanatok felidézésével cserkésszék be a program által kijelölt terepet.

Akciónk a kognitív oldal mellett azonos súlyt kíván adni a műsorok emocionális és véleménykiváltó aspektusainak is[x]. A differenciálatlan örömszerző eszközként való tévé-használat megha-

[x] Kétségtelen, hogy az érzelmi és az értékelő funkciók - főleg a spontán megnyilatkozások során - egymással és a szórakozás problematikájával gyakran nehezen szétválasztható módon keverednek, de aligha vezethet túl a taxonómián mindezek funkciócsoportonként való együttes kezelése, amint az C. von Feiliztennél jelentkezik /i.m. 99.p./.

ladásával - mint már jeleztük - egyszersmind célunk volt az, hogy az elemzések ne csak hatáskioltóak ne legyenek, de kifejezetten segítsék elő az igényesebb élményszerzést. Ez egyben a foglalkozásokon való részvétel motiváltságának fenntartása szempontjából is nélkülözhetetlen volt. Igy - különösen a dramatikus müfajoknál, de adott esetben a tévés személyiségeket illetően is - igényeltük a rokonszenv- és ellenszenvviszonyok feldolgozását: mind a gyerekek /mint nézők/ érzelmeiét[x], mind pedig a szereplőknek a drámai müvön belüli efféle relációiét[xx]. Természetesen a beszélgetések mellett a szerepjátékok is alkalmasak voltak ennek a szférának a megjelenítésére. Instrukcióink szerint a primér hatásokkal szembeni kognitív "immunanyagot" csak a krimik szabvány-hatáselemeinek leleplezésével és konstruált jellegük folyamatos deklarálásával igyekeztek adni a munkában résztvevő pedagógusok.[xxx]

---

x Ugyanakkor nem ajánlottuk - s a gyerekek nem is igényelték - ennek a szempontnak a túlhajtását, mint az a kifejezetten ezt kereső vizsgálatokban látható /D. Howitt - G. Cumberbatch: The Parameters of Attaction to Mass Media Figures. In: Children and Television./ 181.p.

xx A szereplők motivációjának a gyerekek által való megértésének foka, mint szempont, szemben a szereplőközpontúsággal Winick és Winick vizsgálatában jelentkezik /i.m. 18-19.p./

xxx Singer és Singer akciókutatás során találtak /igaz csak egy/ olyan esetet, amikor a tévéről tanultaknak krimi esetében szorongásfeloldó hatása volt. /i.m. 216.p./

A fejlesztő munka kiemelt területének szántuk a műsorok értékelési szempontjainak gazdagítását, mélyítését. Ezért hangsúlyoztuk a felkészítés során, hogy - a foglalkozásokon való részvétel önkéntessége, illetve mindenféle otthoni tévénézési gyakorlat tolerálása, illegalitásba nem kényszerítése mellett - az akciónak lényegi eleme a véleményalkotás szabadságának tiszteletben tartása és tartatása. Ez az egyik sarokpontja ugyanis annak, ami miatt a tévés foglalkozásoknak oktatáspolitikai perspektívát tulajdonítunk.

A jelenlegi iskolának ugyanis egyik alapvető strukturális fogyatékossága, hogy abban nincs és nem is lehet megfelelő terepe a gyerekek önálló véleményalkotásának és véleménynyilvánításának. A tévé műsorában a lényeges és a lényegtelen, a biztos és a bizonytalan, az igaz és a téves, az értékes és az értéktelen állandó jelleggel, mindenki által elismerten jelen van. Ezzel szemben az iskola a tananyagot lényegesnek, biztosnak, igaznak és értékesnek deklarálja. Így pusztán a kétkedés sincs elfogadva helyénvaló magatartásnak, ellenvélemény nyilvánítása pedig az intézmény struktúrájából következőleg végső konzekvenciájában vagy fegyelmi útra tereléssel, vagy legalábbis a tanuló kompetenciájának kétségbevonásával fenyegethet. A tévés foglalkozások ezzel szemben már az első osztályban kiváló alkalmat teremtenek mind a csupán szubjektív hivatko-

zású , mind pedig az érvelő saját vélemények kimondására, vállalására, szerencsés esetben mások véleményével való ütköztetésére anélkül, hogy az iskola mai konvencióin bármiféle csorba esne.

Instrukcióink szerint a müsorokat értékelő beszélgetéseknek kétféle irányban kellett a gyerekek beállítódását alakítani. Az egyik ezek közül annak belátása, hogy az egyéni ízlések, vélemények sokfélék, s ezért senkire sem helyes ráerőltetni másnak az álláspontját, hanem tiszteletben kell tartani az eltérő szempontokat, igényeket, értékeket. /Ezt szolgálta az a javaslatunk is, hogy időnként vessék fel a foglalkozásokon: vajon kiknek szánhatták az egyik vagy a másik müsort./ A másik kívánatos beállítódási irány, cél az volt, hogy a gyerekcsoporton belül a látott müsor magasabb színvonalú megértésén alapuló kompetensebb véleményeket ismerjék el, váljon az spontán módon presztizsforrássá - esetleg némi közvetett pedagógusi segítséggel.

Az értékeléssel kapcsolatos fejlesztőmunkának sajátos jellegzetességeként azt is célul tüztük ki, hogy differenciálódjon a globális, illetve az egyes részletekre, megoldásokra vonatkozó megítélések világa. A probléma hátterét az adja, hogy a spontán tévénézés során a kisebb gyerekek, de még a mi programunkban érintett korosztály is hajlamos a müsor centrális, releváns elemei terhére aránytalan figyelmet fordítani az ehhez képest jelentéktelen, illetve oda nem tartozó mozzanatokra. Ez a szakirodalomban közhely.

A kérdéssel igen színvonalasan foglalkozó N.J. Katzman - aki szerint egyébként az utóbbi időben egyre több bizonyíték gyülik azon feltételezés mellett, hogy a gyerekek a releváns és az eseti anyagot két, egymástól független séma segítségével sajátítják el - éles szemmel mutat rá, hogy a különböző szerzőknél nem tiszták a fogalmak egyrészt az esetleges, a periferikus és az irreleváns, másrészt a centrális információn belüli részt képező információ között.[x] Ez a problematika a gyerekek tévéről való gyakorlatlan beszélgetéseiben az egyes mozzanatok összefüggések nélküli felidézésében, gyakran ezen felül még szituatív módon való emlegetésében, az értékítéletekben pedig - gyakran egyetlen jelző formájában - a globális lelkesedésben vagy elutasításban jelentkezik. A foglalkozások a felidézést tekintve is az artikulált, a beszélgetés témájának, műfajának, szituációjának megfelelő megbeszélést célozzák /aminek természetesen a nívós befogadás az előfeltétele/. S ugyanebben az irányban próbáltuk fejleszteni a műsorok értékelését is. Igy az értékelés lépcsőfokai mindenképpen a különféle értékelő mozzanatokon, szempontokon keresztül vezethetnek, s az ezekkel kapcsolatos indokolás, érvelés vezethet csak vissza az immár újra globális, de artikukált megítéléshez - legyen az akár érzelmi, akár értelmi kiinduló-pontú.

---

[x] Violence and Color Television: What Children of Different Ages Learn. In: Television and Social Behavior Reports and Papers, Volume V. Television's Effects: Further Exploration 254-257.p.

Programunk az értékelés problematikáján túlmenően célba vette a tévéműsorok tendenciózus voltának explicitté tételét is.[x] Természetesen ez nem elvontan, általánosságban értendő. Ha azonban végiggondoljuk, hogy a gyerekek figyelmét nemegyszer megragadó reklámok mibenléte meg sem érthető a szándékok, indítékok tisztázása nélkül, akkor már egyáltalán nem meglepő a kérdéskör bevonása a fejlesztő munkába.[xx] A sportműsorok kapcsán a közönség szerepe, sőt a közvetítés indoka sem érthető meg a szurkolás mint magatartás megtárgyalása nélkül, s a sportközvetítés mint szerepjáték azonnal felszínre hozza a riporter pártatlanságának vagy elkötelezettségének alternatíváját. Az ifjúsági műsoroknál /de más műsorfajtáknál is/ gyakran szerephez jut a valaki mellett való elköteleződés, illetve a műsorkészítő pedagógiai szándéka. Márpedig ha ez

---

x Egyetértünk azzal a felfogással, hogy egy üzenet felnőtt módon való feldolgozásához az egyik első lépés, hogy intenciót tulajdonítanak neki, s azzal is, hogy ennek csírái - esetleg téves intenciótulajdonítással - korábbi életkorban is megvannak. /P.G. Christenson - D.F. Roberts: The Role of Television in the Formation of Children's Social Attitudes. In: Learning from Television 92-3.p./ Annak ellenére egyetértünk ezzel, hogy mind elvben, mind a kialakítandó praxisban kerültük azt a didaktikus "üzenet" fogalmat, amit a szerzők használnak.

xx S.Ward szerint második osztályosoknál a reklámokkal kapcsolatban nem egyszerűen az intenció ténye világos, de gyakori a tartalmi bizalmatlanság, a szavahihetőség kétségbevonása is. /Effects of Television Advertising on Children and Adolescents. In: Television and Social Behavior Vol. IV. 441.p./

kibontatlan marad a tévés foglalkozások során, az éppen hogy ártalmára van a gyerekek körében eléggé kedvelt felnőtt müsorok nézésének. Az okoz ugyanis leginkább értékzavart, ha a gyerekek hibás analógia útján pedagógiai üzenetet vélnek kiolvasni a teljesen más konvenciók szerint készített müsorokból is. A befolyásolási szándékok, az eltérő érdekeknek megfelelő eltérő beállítottságok, az elkötelezettségek megfelelő formában történő eseti felszínre hozása lényegi módon beleillett abba a törekvésünkbe, hogy a gyerekeket elindítsuk a kritikus tévénézővé válás útján. S közvetlen célként is kívánatosnak látszott a korosztályra általában jellemző feketefehérben való világlátás[x] oldására való törekvés. E nélkül ugyanis programunk egésze vesztette volna el értelmét.

A program által felölelt problematikát tekintve tehát komplex folyamatban gondolkoztunk, amely túlnyomórészt konkrét müsorokhoz kötődő, sokféle nézőpontú és müfajú foglalkozások során épül fel. Ebben sok múlik a különféle feltételrendszerek között müködő pedagógusok ambícióján és személyes felfogásán, de sok magukon a gyerekeken /ezen belül az egyes gyerekeken/ is, mert programunk - természetéből következően - nem előre meghatározott pályán kívánta végigvezetni a résztvevőket, jóllehet intencióink talán eléggé markánsak voltak.

---

[x] Vö.: M.P. Winick - C. Winick: i.m. 123.p.

II. A PROGRAM LEBONYOLITÁSA

Elővizsgálat

A program elvi körvonalainak felvázolása, s a különféle életkorú, alsó tagozatos gyerekekkel tévés tapasztalataikról folytatott csoportos beszélgetések után célszerűnek látszott néhány osztályban főpróbaszerűen elindítani az akciót. Ki kellett ugyanis próbálni egyfelől a pedagógusok felkészítésének módját, másfelől, hogy egyáltalán tudnak-e boldogulni a programmal első osztályos tanulóknál. Tisztázni kellett továbbá azt, hogy a szóbeli eligazításon kívül szükség van-e írásos instrukciókra, s ha igen, milyenekre. Meg akartuk figyelni mind a tanítónők, mind a gyerekek viselkedését a program kezdetén és a későbbiekben, hogy a különböző jellegü és szintü tanulságokat a tényleges akció során hasznosítani tudjuk.

Mint a program terepválasztásáról írottakban jeleztük, szándékunk az volt, hogy lehetőleg az első osztály második félévében kezdhessük meg a foglalkozásokat. Elővizsgálat nélkül azonban ilyen akciónak természetesen nem vághattunk neki. Ugyanúgy, ha a külföldi adók által ma is besugárzott területeken teljesen más a gyerekek tévénézése, mint például a fővárosban, akkor ennek megfelelően kellett /volna/ a programot megtervezni. Ebben a tekintetben sem nélkülözhettük az elővizsgálatot.

Korábban jeleztük, hogy amikor a program megvalósításának fő eszközeként a kiscsoportos kommunikációt választottuk, közvetlenül a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet tapasztalataihoz kapcsolódtunk. Az elővizsgálatok előkészítése során számoltunk azzal a lehetőséggel is, hogy első osztályban mind a tanítónők, mind a gyerekek csakis akkor tudnak megbírkózni a tévés foglalkozásokkal, ha e kísérlet gyakorlatára tudnak támaszkodni. Ezért az elővizsgálatot - Budapesten és Győrben egyaránt - normál tantervű és /az azóta már alternatív tantervvé vált/ kísérleti osztályokban párhuzamosan folytattuk le. Igy természetesen a pedagógusok felkészítése során - elsősorban a redundancia elkerülése érdekében - bizonyos különbségeket is tettünk a kétféle tanterv szerint tanító pedagógusok között.

A program terepválasztásáról írottak természetesen már tartalmazzák az elővizsgálat tapasztalatait is: akkor ugyanis még kevésbé törekedtünk a gyerekek szociális hátterét illetően a szélsőségek kikerülésére. Igy arról is szerezhettünk benyomásokat, hogy különféle társadalmi közegekben milyen eltérések jelentkeznek a program működésmódjában.

Az elővizsgálatba bevonni kívánt kísérleti tantervű osztályok szervezésére már 1982 nyarán sor kellett kerüljön, különben ott szeptemberben nem indulhatott volna meg a - tévés programtól egyelőre még független - munka. A normál tanter-

vü osztályok körében 1982 őszén kerestünk vállalkozókat. Azt tapasztaltuk, hogy a külön feladat nem jelentett különösebb vonzóerőt a megkeresett iskolákban, s visszalépésekre is sor került, mielőtt még az elvégzendő munka jellegét, volumenét egyáltalán megbeszéltük volna. Ezt a tényt a tényleges program megtervezése során is figyelembe kellett vennünk.

A tévés foglalkozásokra vállalkozó tanítónőkkel egyenként strukturált interjút készítettünk. Ebben személyes körülményeikről, kulturális érdeklődésükről és szokásairókról, tömegkommunikációhasználatukról, a Magyar Televízió adásairól való vélekedéseikről, anyák esetén szülői tévéstapasztalataikról, továbbá tanítványaik tévénézéséről való ismereteikről és a problémával kapcsolatos attitüdjeikről tudakozódtunk. Az interjúk alkalmával nem tájékoztattuk a pedagógusokat a tévés program elképzeléseiről.

A tájékoztatás és a munkára való felkészítés a téli szünetben, kétnapos foglalkozás keretében történt. A foglalkozásokon bizonyos pontokon két csoportra kellett osztani a pedagógusokat: a normál tantervü osztályban tanítókat mind a csoportfoglalkozások megszervezésével, vezetésével kapcsolatos tudnivalókra, mind a mimetizálásra stb. fel kellett készíteni, míg a másik csoport ezekből nem csupán felkészítést kapott az előző nyár folyamán, hanem többhónapos praxissal maga mögött érkezett e tekintetben a téli oktatásra. A kife-

jezetten a tévés akcióhoz kötődő tudnivalókat a két csoport együtt hallgatta meg előadásokon, amelyeket konzultáció követett. A felkészítés a kiscsoportos tévés foglalkozást imitáló szerepjátékkal ért véget, ahol a többi résztvevő pedagógus reflexióira, beleszólásaira, közbekérdezéseire is lehetőség volt.

Az elővizsgálatban részt vevő pedagógusok első feladatként tanítványaik tévénézési gyakorlatáról való tájékozódást és a szülőknek a tervezett foglalkozások jellegéről, céljáról való informálását kapták. A foglalkozások megkezdését a bizonyítványosztást követő időszakra javasoltuk. A szóban elhangzottak megerősítésére és a kapcsolat elevenen tartása érdekében erre az időpontra rövid levelet küldtünk minden részt vevő pedagógusnak /osztálytanítónak és napközi otthonos nevelőnek/, amelyben a kiscsoportos munka megkezdéséhez szempontokat, módszereket javasoltunk. Ezt annál is inkább szükségesnek láttuk, mert megígértük, hogy a munka kezdeti időszakában, amikor maguknak kell a személyiségüknek és szituációjuknak megfelelő működőképes megoldást "kiizzadniuk", nem fogjuk óralátogatásokkal zavarni őket.

A később megindúló látogatások során azt tapasztaltuk, hogy magára hagyva számos pedagógus elég nehezen boldogul azzal, hogy a kezdő szakaszra szánt instrukcióktól elszabadulva továbblépjen az általunk elképzelt úton. Ugyanakkor a

kezdőszakaszt illetően számos kreatív, használható egyéni megoldást ismerhettünk meg. Ugyancsak kedvező tapasztalatokat szereztünk a műsorújság használatával kapcsolatban. Minthogy magunkra vállaltuk azt, hogy az igényeknek megfelelően korlátozott számban mi fizetünk elő példányokat a részt vevő osztályok számára, a lapot nem csupán megtaláltuk az osztálytermekben, de azok ténylegesen használatban is voltak, s a gyerekek körében meglehetősen népszerűvé váltak. Természetesen néhány pedagógus a továbblépéssel is eredményesen birkózott meg, mások láthatólag elakadtak. Tapasztaltuk azt is, hogy az osztályokon belül a tanulók kedve, aktivitása és kompetenciája szintén széles skálán szóródott.

Mindennek fényében szükségesnek látszott újabb írásos segédlet elkészítése is, hogy átsegítsük a holtponton a nehezen átlendülőket, ezzel legalább egy elfogadható minimumig felemeljük. Ez arra is alkalmasnak ígérkezett, hogy megteremtsük a közös alapot a munkához azokban az osztályokban, ahol két pedagógus végezte az elővizsgálatban kijelölt munkát, de nem alakult ki közöttük együttműködés. A gyors segítség érdekében végül is az írásos anyag egy feladatgyüjtemény lett, amely többé-kevésbé körüljárta azokat a területeket, amelyeket munkánk során érinteni akartunk. Pedagógusaink e feladatgyüjteményt örömmel fogadták, ám többen - instrukcóink ellenére - nem támpontként használták, hanem feladatról feladatra mintegy tantervként kezelték.

A nyári szünet mind szervezetileg, mind az érdemi munkát tekintve megtépázta az elővizsgálatot. A pedagógus-fluktuáció következményeit értelmetlen lett volna kiküszöbölni, ezért ahol nem maradt meg az osztály mellett a munkában részt vevő pedagógus, ott nem folytattuk az elővizsgálatot az új tanévben. Minthogy már az első félévben kiderült, hogy a tanítónő megfelelő munkája esetén a tévés foglalkozásokat minden nehézség nélkül fel lehet építeni normál tantervü osztályokban is, az új tanévben figyelmünket már csak az ilyen osztályokra koncentráltuk, minthogy eldöntöttük: magát az akciót erre a körre fogjuk korlátozni. Igy ugyanis mind a módszer életképességét, mind hatását önállóan lehet értékelni, s nem vetődik fel az a módszertani kérdés, hogy mi tulajdonítható a tévés foglalkozásoknak, s mi a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet módszereinek és tartalmának. Végül azzal is számot kellett vetnünk, hogy a kulturálisan leginkább elmaradott környezetben első osztályosoknál olyan nehézségekbe ütközik az elképzelt program megvalósítása, hogy egy évre korlátozva nem érdemes azt erőltetni.

A második osztály első félévében folyó elővizsgálati munkát így szorosan a már szervezés alatt álló tényleges akció szolgálatába állítottuk. A leginkább rugalmas tanítónőkkel folyamatos kapcsolatot tartottunk, egyes újabb elképzeléseinket kipróbáltattuk velük. S általában: igyekeztünk

kideríteni, mi az a határ, ameddig az adott életkorban a foglalkozások során egyáltalán el lehet menni. Igy értékes tapasztalatokat gyüjthettünk, amelyeket azután mind az elképzelések kialakítása, mind a későbbi iskolalátogatások során hasznosítani tudtunk. Többek között ebben az időszakban lehetett eldönteni, hogy milyen módosítást kell majd végrehajtani az írásos instrukció műfajában, vagy hogy a foglalkozások külön naplóban való rögzítése során milyen információk rendszeres vezetését kérjük a következő pedagógus-gárdától.

Az elővizsgálat hasznosításának közvetlen formájaként úgy határoztunk, hogy egy-egy referenciaként használható elővizsgálati osztályt mind Budapesten, mind Győrött a második osztály második félévére is életben tartunk. Ezt arra szántuk, hogy a programban részt vevő, magukat holtponton érző pedagógusok szükség esetén hozzájuk fordulhassanak ne csupán tanácsért, hanem élőben nézhessenek meg megfelelően funkcionáló tévés foglalkozásokat.

A vizsgálat lefolyása

Az elővizsgálat egyik tanulsága volt, hogy a munkában részt vevő pedagógusok felkészítését nem elegendő a téli szünetben megkezdeni. Ekkor ugyanis a feladatokkal való ismerkedésük annyira friss, hogy a tanításból hátra lévő félév aránytalanul nagy része kevéssé produktív tapogatód-

zással vész el. Tehát az első tájékoztatást és a felkészüléshez szükséges pedagógiai technológiát már 2-3 hónappal a gyerekekkel végzett munka megkezdése előtt célszerű átadni a pedagógusoknak. S ezt az időszakot kell - családlátogatások, illetve szülői értekezletek felhasználásával - a gyerekek tévés praxisának megismerésére, a szülők tájékoztatására, megnyerésére és a munkára való személyes felkészülésre fordítaniok.

A másik oldalról az is nyilvánvalóvá vált, hogy a tanév tényleges megkezdése előtt az osztályok kiválasztása reménytelen feladat. Sok szervezeti és személyi kérdés ugyanis sok iskolában csak az utolsó pillanatban dől el, tehát a részvételre kimondott igazgatói és pedagógusi igenlő válasz érvényességére csak a tanévkezdetet követő intenzív szervezőmunka adhat valós biztosítékot. Ez a szoros időintervallum és a visszautasítás gyakorisága eleve kilátástalanná tett minden rigorózus előírást egy tiszta kvázi-kísérleti feltételrendszer kialakítására mind a földrajzi, mind a társadalmi hátteret illető, mind pedig szervezeti tekintetben. Nem tűzhettük ki célként a munkába bevonni szándékozott pedagógusok szelekcióját sem. Úgy gondoltuk, hogy mindez árt ugyan az akció kutatási tisztaságának, ellenben megtérülhet abban, hogy a program terjeszthetőségét illetően közvetlenebb tapasztalatokhoz juthatunk.

A rövidre szabott időintervallumban Budapesten, Győrött, illetve a két város környékén olyan osztályokat igyekeztünk keresni, ahol a szülők iskolázottsága híján van a két szélső csoportnak. Felerészt iskolaotthonos, illetve napközis rendszerben működő tanító-párokat, felerészt osztálytanítókat toboroztunk. /Eredetileg a párosokat igyekeztünk csakis iskolaotthonos típusból választani, de bizonyos körzetekben ez lehetetlen volt, tehát a napközis megoldás elfogadása eleve azonnali szervezési-módszertani következményekkel járó kompromisszum volt/. A kompromisszum valóságos mértéke azután a későbbiekben derült ki, ugyanis az érintett osztályokban - elsősökről lévén szó - végül is utólag derült ki, hogy menynyien járnak ténylegesen napközibe, illetve, hogy esetenként más osztály/ok/ tanulóival kerülnek közös napközis csoportba./ Ha éltünk azzal a feltételezéssel, hogy esetleg mind a városi-falusi lakóhely, mind a külföldi adók által hozzáférhető, illetve hozzá nem férhető tévénézés, mind az egy vagy két tanítónő részvételével lebonyolított akció idézhet elő különbségeket a program működésében, akkor arról is gondoskodnunk kellett, hogy minden "típust" legalább két tanulócsoport képviseljen. Egyrészt azért, hogy az elkerülhetetlennek tekintett lemorzsolódás ne iktasson ki eleve egy-egy típust, másrészt, hogy a nyolcféle kombináció nem egyetlen iskolával, osztállyal reprezentálva kevésbé legyen egyediségben esetle-

ges. Természetesen statisztikai értelemben vett reprezentációra eleve nem gondoltunk, s a típusok is csak mint lehetséges különbség vetődtek fel, jóllehet az elővizsgálat e tekintetben semmiféle szisztematikus eltérés gyanúját nem valószínüsítette.

A visszautasítások sorozata miatt minden tekintetben lazítani kellett kritériumaink sarkosságán. Igy összeállt a 16 elsős osztály, amelyből még a tényleges munka megkezdése előtt egy főváros-környéki iskolaotthonos tanítónő-páros visszalépett, tehát eleve csak 15 osztállyal tudtunk indulni.[x] Ám - nem kevés viszontagsággal és kompromisszummal - további lemorzsolódásra már nem került sor.

A terveknek megfelelően 1983 októberében sor került az első egynapos oktatásra, amely a szükséges korrekciókkal, és a két oktatási nap egymástól való időbeni elszakítottságából következően az elővizsgálatban alkalmazotthoz csak hasonló volt. Problémát okoztak a hiányzások, s különösen az volt jellemző, hogy a kéttanítós osztályokból több helyről csupán az egyik pedagógus jött el az oktatásra. Ám ez sajnos - egy-két eset kivételével - nem a majdani szoros együttdolgozás előhírnöke volt.

A pedagógusokkal ebben az évben is készültek interjúk. Ezekről - kissé sematikusan - azt az összképet lehet rögzíteni, hogy az interjúterv

[x] A részt vevő iskolák jegyzékét lásd 1.sz. melléklet.

szándékaitól eltérően meglehetősen jellegtelenek voltak, s a tanítónők későbbi munkájának ismeretében is szinte rejtvényfejtői módszerekkel lehetett csak előrejelezni belőlük a tévés munkára való alkalmasságot. Az okok alighanem messzeágazóak, de véleményünk szerint arra utalnak, hogy a pedagógusok tényleges attitüdjének vizsgálatában az interjúk az átlagosnál is inkább problematikus eszközök, mert ők különlegesen hajlanak arra, hogy ilyen szituációkban elképzelt elvárásokhoz alkalmazkodjanak, s ha ebben bizonytalanok, szófukarok legyenek.

Az első felkészítést követően pedagógusainknak azokat a fentebb jelzett munkaszakaszokat kellett megvalósítaniuk, ami miatt a velük való első találkozást októberre időzítettük. Vagyis három fajta tennivalót írtunk elő a tanítónők számára. Ezek közül az első a saját tévénézési gyakorlatuk újragondolása, korábbi emlékeik, élményeik felidézése, a mai műsorokba és a műsorújságba való, a rutintól eltérő, friss szemmel végzett rövid bepillantás volt. Második feladatként azt jelöltük meg, hogy a családlátogatások során - írásos vázlatunk alapján - tájékozódjanak minden tanulójuk otthoni tévés szokásairól, a gyerek-család-tévé háromszög különféle konfigurációiról, az egyes tanulóknak a tévéhez kötődő érzelmi beállítódásáról, a műsorok egyéni és családi utóéletéről, a tévé beágyazódásáról a riválisnak tekinthető szórakozási és információs fajták világ-

gúba, végül a gyerekek kortársakkal és felnőttekkel való kommunikációs készségeiről, szokásairól. A tapasztaltak írásos rögzítését kértük minden tanuló esetében, hogy a szerzett információkat visszakeresni tudják, az egyik gyereknél tapasztaltak ne fedjék el a másik gyerekre vonatkozó helyzetet, s így legyen segédeszközük az akció első szakaszának megtervezéséhez, az első majdani tapasztalatok jobb értelmezéséhez. A harmadik feladat az volt, hogy szülői értekezleten adjanak tájékoztatást a tévés program céljáról, jellegéről, nyerjék meg irányában a családok rokonszenvét vagy legalábbis türelmét, s előzzenek meg várható tipikus félreértéseket, félremagyarázásokat /például, hogy ilyen vagy olyan műsorokat nézni kell, kötelező műsorújságot vásárolni/. Ugyanebben az időszakban független mérőbiztosokkal a 15 kiválasztott osztályban és 16, jellegében hasonlónak ítélt, s azonos települési kritériumok alkalmazásával kiválasztott kontroll-osztályokban előmérést hajtottunk végre. Ennek célja az volt, hogy ha a program lebonyolítása után utómérést végzünk, s annak szignifikáns eredménye mutatkozna a programban részt vevő osztályok javára, akkor legyen eszközünk a kiinduló állapotban is lehetséges különbségek kiszürésére. Az előmérésekben két nem verbális intelligenciateszt leegyszerűsített változatát /Cattel ill. Raven/, egy a relációs szókincset, egy a tanulási képességet vizsgáló tesztet, továbbá a körök kreativitási

tesztet alkalmaztuk, amelyeknél - országos standard híján - más vizsgálatokkal való összevethetőség korlátozottan biztosítható volt.

A második - szintén egynapos - felkészítésre a téli szünetben került sor. Ezen részt vett és szót kapott az elővizsgálatban részt vett és referenciaként életben tartott budapesti, illetve győri másodikos osztály egy-egy tanítónője is. Részvételük - bár kissé a praktikum irányába vitte el a konzultációt - határozottan oldotta a munkakezdéshez kötődő szorongásokat, aggodalmakat, a program résztvevőiben, minthogy magukhoz hasonló kolléganő kedvező tapasztalatokról számolt be, nem kisebbítve a nehézségeket, az útkeresés időleges kudarcait sem. Érdemes megjegyezni azonban, hogy bár ekkor gondosan megtudakolták, hogy hol és hogyan lehet szükség esetén a már begyakorlottan működő foglalkozásokat meglátogatni, ténylegesen efféle segítségkérésre csak szórványosan került sor.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok - csakúgy, mint az elővizsgálatban - levélben is kaptak támpontokat a kezdő periódusban alkalmazható stratégiához[x]. Ez nemcsak a szóbeli oktatást kiegyensúlyozó egységes, bármikor elővehető rögzített stimulusként látszott hasznosnak, hanem azért is, mert a felkészítés szükségképpen a program egé-

[x]Lásd 2.sz. melléklet.

szót állította középpontba, s így a kezdőszakaszra nem helyezhetett külön hangsúlyt. A kezdőszakaszt illetően itt is a látogatások mellőzésével garantáltuk az önállóságot, csak telefonos, illetve levélbeni konzultációs lehetőséget kínáltunk fel. Ebben az időszakban is biztosítani tudtuk a korlátozott számú műsorújság előfizetését a jelzett igényeknek megfelelően.

A kezdőszakaszt követően újabb írásos eligazítást kaptak a tanítónők a programról, teendőikről. Az elővizsgálat tapasztalatait felhasználva műfajt váltottunk: olyan "Segédanyagot" készítettünk, amely felépítésénél és nyelvezeténél fogva egyaránt alkalmatlan arra, hogy a foglalkozásokon óravázlatszerüen használhassák.[x] Felkészültünk éppen ezért értetlenségre, idegenkedésre is a Segédanyag fogadtatásakor, amelyet részben telefonos és levélbeli konzultációkkal, részben az iskolalátogatások során kívántunk feloldani. Aggályunk e tekintetben túlzottnak bizonyult. A tanítónők - ha egymástól eltérő szinten is - a vártnál nagyobb rugalmassággal, nyitottan fogadták a szokásostól eltérő instrukciót, s hasznosításában inkább ambícójuk és képességük okozott különbségeket, nem pedig az, hogy kinek mennyire volt érthető a program.

A kezdő időszakot tekintve kontrollnak már csak azért sem éreztük különösebb szükségét, mert a tévés foglalkozásokról napló vezetését írtuk

[x] Lásd 3.sz. melléklet

elő. Ebben a foglalkozás időpontjának, időtartamának, tárgyának, műfajának, esetleges kulcsmozzanatának és a részt vevő gyerekek monogramjának vezetését kértük. Ennek alapján arra biztosan számíthattunk, hogy a foglalkozások megkezdésekor valóban nyitnak naplót, s az alakiság diktálta sugalmazás e szakaszban elég erős lesz, s segíti annak a kérésünknek teljesítését is, hogy lehetőleg minden gyerek minden héten legalább egyszer vegyen részt foglalkozáson. A napló interpretációnk és tényleges szándékunk alapján egyaránt elsősorban a tanítónő számára kívánta szolgálni az események rögzítését, s ezáltal a visszakeresés lehetőségét, segítséget a további munka megtervezéséhez. A természetszerűleg adódó regulatív funkciót másodlagosnak szántuk, de nem akartunk vele formalizmust, s még kevésbé a tényleges gyakorlat elfedését kiváltani.

A Segédanyag használatba vételét követően megkezdtük a foglalkozások látogatását. Előre leszögeztük, hogy csak előzetes időpontegyeztetés alapján jelenünk meg az iskolában, hiszen a foglalkozások időzítése a programnak megfelelően a pedagógusnak megfelelő módon rugalmas volt, tehát előzetes megbeszélés nélkül a foglalkozásokkal való találkozásnak amúgyse lett volna esélye. A látogatás időpontjában való megállapodáskor azt kértük, hogy a helyszínen többféle foglalkozásfajta közül választhassunk /témában, feldolgozási módban/. Azt is kértük, hogy ha a tanóra-szer-

vezés ezt lehetővé teszi, két /egyenként 10-15 perces/ csoportfoglalkozást is megnézhessünk. Teljes tanórákat látogattunk, s ezáltal benyomásokat szerezhettünk a pedagógus munkájának a programon kívüli vonásairól is. Egyidejűleg a naplót is átnéztük, így tájékozódva az általunk nem látott foglalkozásokról is. /A napközis foglalkozások látogatása természetesen rugalmasabb volt./ A tanórát követő szünetben röviden megbeszéltük a tapasztalatokat, és szükség esetén igyekeztünk a program céljából, szellemében következő korrekciókat is szorgalmazni. A látogatásokon gyakran velünk tartott az iskola igazgatója vagy igazgatóhelyettese is. Ilyenkor előfordult, hogy a megbeszélésen ők is részt vettek /ekkor az hosszabb ideig tartott, s a helyettesítésről az osztályban ők gondoskodtak/. Volt olyan eset is, amikor emiatt két külön megbeszélést is kellett tartani. Egyetlen olyan eset sem fordult azonban elő, hogy az iskolavezetés a programmal szemben bármiféle kifejezett ellenérzést mutatott volna. Annál több volt az érdeklődő, elismerő, további javaslatokat is tevő reagálás. Nemegyszer az iskolavezetés jobban átlátta a program műfaját, szándékait, perspektíváit, mint maga a munkát végző pedagógus.

Anélkül, hogy a látogatások tartalmi tapasztalataiba most belemennénk, rögzítenünk kell azt a tényt, hogy reagálásainkat szükségképpen a lemorzsolódás elleni küzdelem szempontjai vezették.

Ha ugyanis egy fokon túl elégedetlenségünknek adtunk volna kifejezést, azzal az adott osztályban a munka megszakítását értük volna el: alkalmatlanság esetén a mi kezdeményezésünkre, egyéb esetben meg sértődésből. Egyetlen olyan pedagógussal találkoztunk, akivel kapcsolatban az alkalmatlanság foka miatt komolyan mérlegeltük azt, hogy vele ősztől nem folytatjuk a programot. Itt a véletlen pedagóguscsere hozott megoldást.

A pedagógus fluktuáció általában is számottevő mértékű volt. Valójában a programmal összeegyeztethetetlennek kellett volna tekintenünk azt, hogy menet közben a tanító személye megváltozik. Mi kényszerűségből vállaltuk azt, hogy a váltótársat a helyszínen röviden felkészítjük, mert egyrészt a nem túl nagy számú, nem kis szervezési nehézséggel elindított osztályok sorozatos elvesztése legalább annyira károsította volna akciónkat, mint ez a kompromisszum, másrészt amúgy is eltérő volt a programban részt vevő pedagógusok színvonala. Ezen felül a négy iskola közül, ahol - a tanítónő munkahelyváltása, vagy az igazgató által elháríthatatlannak mondott ok miatt - pedagógusváltás volt a nyári szünetben, három esetében a tanító-páros egyike cserélődött, tehát valamelyes folyamatosság biztosíthatónak látszott. /Igaz, ezek közül az egyik esetben a megmaradó kolléganő-társ, mint veszélyeztetett terhes a második osztályos munka során menet közben abbahagyta a munkát./ Egy további párosunk év kö-

zi kényszerü munkaerő-átcsoportosítás miatt bomlott fel. Különösen nehéz problémát okozott az egyik egyedül dolgozó fővárosi tanítónőnek a nyári szünetben képesítés nélküli tanítónővel való felváltása. Ám - nem tudván, mivel kell még számolnunk a következőkben - itt sem szakítottuk meg a programot. Nemcsak a pedagógusoknál tapasztaltunk fluktuációt: a programban részt vevő két osztályban jelentős arányú tanuló átcsoportosításra került sor szervezési kényszerből. Ezek közül az egyiknél egyben a tanítónő-páros egyik /kiugróan gyenge képességü/ tagja is lecserélődött. Tehát továbbhaladtunk azon az úton, hogy a kísérleti jelleget alárendeljük a program türőképessége próbára tevésének.

Az új tanév kezdetén a programban részt vevő pedagógusokat újabb levelünk várta, amelyben felhívtuk a figyelmüket az újrakezdés nehézségeire, feladataira. Az elővizsgálat ugyanis egyértelmüen bizonyította, hogy a nyári szünet szinte teljesen elmosta az elsősöknél kialakított szokásrendszert, tehát kifejezetten újra fel kellett építeni azt, amit egyszer már megtettek, csak éppen gyorsabban, könnyebben. A levélben jeleztük azt is, hogy újabb felkészítés helyett néhány hét elteltével bemutatót és konzultációt szervezünk.

Ujabb oktatásra különösebb mondandónk se lett volna. Ezen felül a szóbeli és írásbeli instrukcióknál több tanulságot ígért a bemutató foglalkozás, amelynek során egy kolleganőjük munkájával,

megoldásaival ismerkedhetnek meg. A látottak együttes elemzése ígérte annak lehetőségét, hogy utána mindenki világosabban áttekinthesse feladatait és lehetőségeit a következő három hónapban. Elképzeléseinket a gyakorlat csak részben támasztotta alá. Míg ugyanis saját foglalkozás-látogatásaink alkalmával azt tapasztaltuk, hogy jelenlétünk sem a tanítónőt, sem a kiscsoportot nem feszélyezi különösebben, a bemutatókon a vendégek létszáma már túllépte a kritikus értéket, s ettől az egész foglalkozás merevvé vált. Annak ellenére történt ez így, hogy részben ezt elkerülendő, részben pedig szervezési okokból földrajzi alapon megfeleztük a programban közreműködő pedagógusokat és az egyik bemutatót Győr-Sopron megyében tartottuk. Utólagos elemzésben arra a következtetésre jutottunk, hogy elsősorban a vendéglátó pedagógusok nem tudtak megszabadulni a "bemutató óra" szokásos szerepterheitől, s nem annyira a kiscsoportot zavarta az, hogy több a vendég, mint amennyien ők maguk vannak. Bár a körülményeket tapintatosan figyelembe vevő megbeszélésből mindkét alkalommal hasznos tapasztalatcsere, munkamegbeszélés alakult ki, az általunk vélt húzóerőt a kapott élmény nem válthatta ki.

Az új tanévben tovább folytattuk az iskolalátogatást, bár az idő előrehaladtával egyre inkább nyilvánvaló volt, hogy reagálásainkat az akció befejezéséig már aligha lehet érdemben hasznosítani. Igy látogatásaink már elsősorban a program

tapasztalatainak személyes benyomások útján történő összegyüjtését szolgálták.

A tapasztalatok tekintetében nem akartunk saját esetleges és kikerülhetetlenül szubjektív megfigyeléseire támaszkodni. Ezért a munka zárásaként azt kértük a részt vevő pedagógusoktól, hogy egyfelől a naplóban összegezzék minden egyes gyereknek a foglalkozásokon mutatott részvételi sajátosságait, másrészt néhány megadott kérdéskört illetően foglalják össze a program során szerzett benyomásaikat, véleményüket. Minthogy eddigre már a pedagógusok kézhez kapták az e félévi szerény tiszteletdíjukat is, úgy gondoltuk, hogy az általánosan közismert pedagógusi lojalitáson túlmenően semmi sem késztetheti őket a valóság megszépítésére vagy kritikai észrevételeik elhallgatására.

Végül 1985 tavaszán a programban részt vevő 15 osztályban és a kontroll-osztályokban méréseket végeztünk. Ugy gondoltuk, hogy értelmetlen bárminemü hatásvizsgálatba kezdeni a gyerekek tévénézésével kapcsolatban, hiszen legjobb esetben arra a kevéssé tartalmas következtetésre juthatunk, hogy ha az iskola egyáltalán hozzányúl a kérdéskörhöz, akkor ennek következtében a gyerekek praxisában valamiféle változás mutatkozik. Munkánkat - lévén elsősorban pedagógiai indítékú - a lehető legkeményebb próbának akartuk kitenni: különféle, a tévénézéssel semmiféle közvetlen kapcsolatban nem álló feladatlapok kitöltésében

ki lehet-e mutatni olyan transzferhatást, amely valószínüsíthetően kapcsolatba hozható programunkkal. Erre a célra olyan feladatokat kerestünk, amelyek az adott korosztályt igényes, nehéz követelményekkel szembesíti.

A mérések során szórványosan, nem szisztematikusan informálódtunk arról, hogy az egy naptári éven át folyt csoportfoglalkozásoknak van-e spontán folytatása. Arra a várható eredményre jutottunk, hogy az osztályuktól az év végével amúgy is búcsúzni készülő pedagógusok a program érdekében vállalt különleges tanórasze vezésre a továbbiakban maguktól nemigen vállalkoztak.

III. A PROGRAM VÉGREHAJTÁSÁNAK TAPASZTALATAI, EREDMÉNYEI

A látogatások során szerzett információk, benyomások

Bevezetőben mindenekelőtt azt kell leszögezni, hogy a foglalkozások látogatásának elsődlegesen gyakorlati indítékai voltak, s a szemlélődésen túl döntenünk, reagálnunk, tanácsokat adnunk kellett. Mindez kötődött ahhoz a már említett szituációhoz, hogy a látogatásokat előre egyeztettük. Igy az osztályokban szerzett tapasztalataink sem szisztematikus, sem tárgyilagos megfigyeléseknek nem tekinthetőek. Ezen túlmenően az akció megtervezője eleve nem lehet abban a helyzetben, hogy helyszíni élményeinek objektív érvényt tulajdoníthasson. Ugyanakkor azonban - már csak a javító célú beavatkozás szándéka miatti szükségképp kritikus hozzáállás miatt is - messzemenően igyekeztük kerülni azt a beállítódást, hogy eredeti elképzeléseinket akkor is belelássuk a foglalkozásokba, ha erre nem volt meg az alap. Ebben a tekintetben az elővizsgálatok során szerzett élmények is biztosították a védettséget.

Az alapvető összbenyomás - egyetlen, végképp alkalmatlan tanítónő esete kivételével - az elképzelés müködőképessége volt, de egyszersmind minden tekintetben a nagyfokú szóródás. Ez a pe-

dagógusok különféle nézőpontokból mutatkozó jellegzetességeire és a gyerekekre egyaránt vonatkozott. A tanítónők intellektuális szintjüktől és szakmai rátermettségüktől, valamint pedagógiai stílusuktól kezdve a programmal kapcsolatos ambíciójuk és ötletességük fokán keresztül a program szelleméhez való affinitásukig, tévénézésük színvonaláig és a gyerekekkel kapcsolatos érzékenységükig vagy előítéleteikig számtalan tekintetben mutatkozott széles variációs skála. A gyerekeket tekintve már jeleztük, hogy végül is nem sikerült teljesen homogén szociális közegből való osztályokat találnunk. Ám az ebből is adódó, osztályok közötti különbségeknél lényegesen nagyobbak voltak az egyéni eltérések fejlettségben, beszédkedvben, beszédkészségben, a tévéműsorok iránti érdeklődés fokában és jellegében - hogy csak néhány tényezőre utaljunk.

A pedagógusok közötti számottevő különbségek egy egységesnek képzelt program szempontjából természetesen korlátként értelmeződnek. Minthogy azonban számunkra az indítékok alapján a program nem annyira cél, mint eszköz volt, a különbségekben helyenként alternatívák körvonalait ismerhettük fel. Tapasztalnunk kellett ugyanis, hogy bizonyos általunk is kívánatosnak tekintett célokat más célok - időnkénti vagy rendszeres - megsértésével, az általunk javasolt módszer mellőzésével gyorsabban vagy eredményesebben lehet elérni. Igy elsősorban bizonyos, a tévéműsor megértéséhez szük-

séges tudnivalók frontális módszerrel történő megtanításával, vagy egyes müsorok otthoni megnézésének megrendelésével, s a nézés közben jegyzetek készítésére való felszólítással egyes tanítónők kétségtelenül eredményes fejlesztőmunkát tudtak végezni. Ugyancsak az intellektuális fejlesztés volt gyorsítható azzal, ha a pedagógus nem zavartatta magát abban, hogy a beszélgetésekben ő foglalja el a központi szerepet, s szinte kikérdezze a foglalkozáson résztvevőket. Ebbe az irányba mutat az is, ha a pedagógusokban túlteng a tanítási késztetés és a térkép- vagy földgömbhasználatban pörgeti föl a tempót. S ha azután - talán nem függetlenül a mi megjegyzéseinktől - az ilyen tanítónő többé-kevésbé visszatalált a kiscsoportos kommunikáció ösvényére, akkor a kerülőnek kétségtelenül mutatkozott hozadéka is. Annál is inkább el kellett fogadnunk az efféle alternatívákat, mivel a túlzottan energikus, a gyerekek munkáját erősen kézben tartó pedagógus hitelességével nem is igen lehetett volna összeegyeztetni, ha a tévés foglalkozásokon egy fokon túl megpróbálja magára /és a gyerekekre/ erőltetni az indirekt pedagógiát. A tanítónői hitelességnek ezen belül külön próbája volt a fegyelmezés kérdéskörre; a kiscsoportos foglalkozások és a közben mással foglalkozó osztálytársak fegyelmének biztosítása nem szorítható ki teljesen abból a gyakorlatból, amiben egyébként az adott osztály egész munkája folyik.

Természetesen a pedagógusok körében mutatkozó szóródás túlnyomó része nem az alternatívák irányába mutatott, hanem programunkban kényszerü kompromisszumokat eredményezett. Igy elsősorban adottságnak kellett tekinteni azt, ha a munkában részt vevő pedagógusok ilyen vagy olyan képességei gyengébbek, s ezen a személyére szabott tanácsok csak kisebb mértékben tudtak segíteni. Ugyancsak nehéz volt segíteni azon, ha az osztályterem kicsisége, zsúfoltsága vagy a külső zajoknak kitettsége nem kedvezett a kiscsoportos munkának. Ebben az esetben legfeljebb a leginkább ígéretes kompromisszumon lehetett gondolkodni. Néhány osztályban a feltünően gyenge képességü gyerekek állították rendkívüli feladat elé a tanítónőket, s ez csak kivételesen indította őket megtöbbszörözött erőfeszítésekre. Általában is eltérő volt az egyes pedagógusoknak a tévés foglalkozásokkal kapcsolatos ügybuzgalma, s ezt természetesen a látogatások alkalmával csak részben lehetett korrigálni.

Általános tapasztalatnak tekinthető az, hogy a kötelességtudat, a program iránti rokonszenv, illetve a látogatások hatása - mint különböző szintü késztetés - mellett számottevő motivációs forrásnak bizonyult az a sok pozitív irányú meglepetés, ami a tanítónők mindegyikét a gyerekekkel kapcsolatban érte. Ez hol abban mutatkozott meg, hogy a gyerekek túlnyomó többsége sokkal értelemesebbnek és tájékozottabbnak mutatkozott,

mint azt előzetesen várták, hol néhány gyerek okozott szembeszökő módon kellemes csalódást, hol pedig a gyerekekkel való érzelmi-bizalmi viszony ugrásszerü megjavulása váltott ki erőteljes hatást.

Sajátosan jelentkezett a program során a pedagógusoknak a gyerekek tévénézésével kapcsolatos ideológiájának, illetve az ettől nem elválasztható sztereotípiáinak problémája. Voltak jónéhányan, akik nyíltan vagy burkoltan azt vallották, hogy ennek a korosztálynak a gyerekmüsorok /elsődlegesen mesemüsorok/ valók, más nem, s az Esti mese után minden gyerek bújjon ágyba. Az ilyen tanítónők mind a szülőknek, mind a gyerekeknek ezt a szemléletet sugalmazták, így vezették a foglalkozásokat is, s szelektív észlelésükkel meg is győződtek arról, hogy az ő gyerekeikre a valóságban is a gyerekmüsorokra orientálódó nézésmód a jellemző. Sikerült aztán egy látogatásunk alkalmával egy ilyen kolléganőnek nagy meglepetést okoznunk, amikor rábeszélésünkre megkérdezte tanítványait, hogy ki látta a tegnap esti krimit, s a jelentkezőkből azután egy igen nívós csoportfoglalkozást tudott levezetni ebből a témából. Ennél lényegesen kisebb volt a kontraszt az olyan tanítónőnél, aki az ismeretterjesztő müsorok felé terelte tanítványait direkt vagy indirekt formában. Itt ugyanis a gyerekek általában hajlottak a sugalmazásra, s a foglalkozások müfajilag oldottabb tanóra felé tolódtak el kiscsoportos formában.

Az elmondottak lefordíthatóak arra a kérdésfeltevésünkre, hogy vajon mennyiben valósult meg az akciónak az a célja, hogy a foglalkozásokon a bizalom légköre alakuljon ki a gyerekek és a pedagógusok között. Látogatásaink azt a benyomást sugallták, hogy a tanítónők ennek érdekében valamilyen erőfeszítést mindenütt tettek, de ennek mértéke, módja és hatásfoka természetesen szintén széles skálán mozgott.

A pedagógusok munkájában mutatkozó nagyfokú szóródásban találhatjuk meg annak a magyarázatát is, amikor egy-egy osztályban lecserélték a tanítónőt. Az az információ, amit a váltótárs elődjétől, írásos anyagainkból és a velünk való személyes találkozásból /illetve a bemutató foglalkozásból/ összeszedett, elegendőnek bizonyult ahhoz, hogy munkája felérje, sőt talán felül is múlja a már féléve dolgozó kolleganők gyengébbjeinek szintjét. A program szellemét és tartalmát hiánytalanul a maga teljességében talán egyetlen tanítónő sem valósította meg. Ezt az elővizsgálat tapasztalataiból előre vártuk, s ezért is egyezhettünk ki ennyi szervezési és egyéb megalkuvással. Valójában mindössze egy olyan tanítónő akadt, akinél néhány látogatás alkalmával az volt az érzésünk, hogy pontosan olyan módon dolgozik, ahogy mi a programot eleve elképzeltük, sőt különleges érzékenységével bizonyos pontokon még az általunk elgondoltnál tovább is tud lépni. Ám az ő bemutató foglalkozása is halványra sikeredett,

nagyobb közönség előtt nem tudta az általa megszokott módon megoldani a csoportmunkát. Továbbá az, hogy globálisan ennyire jól fogta meg a tévés munkát és kiválóan improvizálta a programunkban szereplő, éppen a pillanatnyi szituációhoz illő momentumokat, nem ösztönözte arra, hogy az általunk felvázolt teljes tematikai és szempontrendszerbeli spektrumot a gyerekekkel szisztematikusan feldolgozza.

Mindennek ellenére a pedagógusok közötti szóródással kapcsolatos tapasztalataink nem maradtak meg azon a szinten, hogy minden eset egyedi. Az egy év során elég határozottan kirajzolódott, hogy iskolaotthonos /vagy ehhez közelálló szervezésü napközis/ osztályokban, ahol ketten, egymással szorosabban vagy lazábban kooperálva végezték a tévés munkát, ott rendre jobban valósult meg a program. Ez természetesen cseppet sem meglepő: az együttes tevékenység nagyobb garanciát jelentett arra, hogy ne szoruljon ki időlegesen sem figyelmükből a tévés munka, egymást nyilván a központi instrukciók szellemében orientálták, s ha az egyik tanítónő munkája nagyon gyenge volt, akkor kolleganője nem kooperált vele. /Mi különféle meggondolásokból nem írtuk elő központilag azt, hogy az azonos osztályban tévés munkát végzők egyeztessék tevékenységüket./ A párban végzett munka maximális intenzitását egy eléggé visszamaradt gyerekekből álló osztályban tapasztaltuk, ahol összesen 273 tévés foglalkozást tar-

tottak egy év alatt - sokszor ezen belül több kiscsoportnak is -, rengeteg különféle segédeszközt készítettek, s arra is képes volt a két pedagógus, hogy közösen vezessen előre eltervezett munkamegosztással tévés foglalkozásokat. Nyilvánvaló, hogy a gyerekeket is befolyásolta, hogy mindkét pedagógus hasonló vagy egyéniségüknek megfelelően eltérő stílusban, de egyaránt tart számukra tévés foglalkozásokat. /S ezen felül utalunk csak arra a magától értetődő tényre, hogy a napköziben a tévés foglalkozásokat nem kellett beszorítani a tanórákból lecsípett, szükségképpen szük időkeretek közé, s - bár ez aligha döntő - mód nyílt közös tévénézésre is./

Tapasztalataként érdemes megemlíteni azt is, hogy a részt vevő pedagógusok életkora nem játszott meghatározó szerepet a tévés munka színvonalában. Sem a program elfogadásában, sem a megértésében, sem pedig a foglalkozások levezetésében nem jelentkezett körülírható különbség, jóllehet spontán módon mindkét bemutató megtartására végül is fiatal tanítónőt kértünk fel. Ugy tünik, hogy újszerü feladat esetében a személyiségnek van alapvető szerepe, s ennek függvényében a rutin és a fogékonyság nem kezelhető egymást kizáró tényezőnek.

Ha a látogatások során a pedagógusokat illetően meghatározó tapasztalat volt a szóródás, akkor - mint utaltunk rá - ez még fokozottabban jelentkezett a gyerekekkel kapcsolatban. Igy volt

ez egyes esetekben osztályok között, s minden esetben az osztályokon belül. Voltak feltűnően gyenge osztályok, ahol a gyerekek szellemi szintje, beszédkészsége erős féknek mutatkozott a tévés foglalkozáson. Ezek közül az egyik osztályban - mint jeleztük - olyan pedagógus-pár működött, amelyik szinte erőn felül igyekezett minél többet adni a gyerekeknek. Az egy év során ugyan szemmel látható volt erőfeszítésük eredménye, de más osztályokban vagy egy tucat tanuló már induláskor messze fölötte állt annak a szintnek, amire ők végül is eljutottak. Sőt az ő helyi sztárjuk is egy olyan különösen értelmes gyerek volt, aki csak másodikban került az osztályba, tehát esetében nem a kitartó munka hozta meg gyümölcsét.

Ami a műsorok nézését illeti, többé-kevésbé általános tapasztalatnak tűnt, hogy a tipikusan városi gyerekek sokkal erősebben kötődnek a tévéhez, mint a tavasztól őszig sok időt a szabadban töltő, elsősorban községekben lakó kortársaik. Igy a foglalkozásokon az alapszituáció eleve eltérő volt. A községekben dolgozó ambíciózusabb kolleganők a gyerekeket rábeszélték arra, hogy bizonyos műsorokat nézzenek meg, s ehhez megszerezték a szülők támogatását is. Főleg városokban viszont a sok műsornézés a gyerekek meghatározott részénél eleve adottság volt. Ám itt nem egyszerűen a lakóhelytípus hatásáról van szó, hanem a szülők saját szokásairól és a gyerekekkel kapcsolatos szoktatásáról. Igy a budapesti agg-

lomerációban, például Solymáron a gyerekek a kint szaladgálás után korán lefeküdtek, Gyálon viszont sokan nézték az éjszakai müsorokat is.

Notórius tévénéző gyerek a lakóhelytől függetlenül mindenfelé akadt. E mögött a legtöbbször problematikus, nemegyszer szélsőséges családi háttér húzódott meg. Míg az ilyen, készülékhez kötődő gyerekek nagy része a foglalkozásokon nemigen tudott mit kezdeni a látottakkal, éppen a legzürzavarosabb családi hátterüek közül egyikmásik abszolút szakértő módon igazodott el mindabban, ami a tévében előfordul. Ez utóbbiak számára a programunk valósággal felszabadító jellegü volt: élményanyaguk és készségkészletük így kapott először legális iskolai levezető csatornát - nemegyszer tanítónőjük és társaik ámulatára. Ezeknek a gyerekeknek az osztályon belüli pozíciója a tévés foglalkozások révén jelentősen és előnyösen megváltozott. Az más kérdés, hogy volt olyan eset, amikor a családi háttér végletes kiegyensúlyozatlansága nem tette lehetővé az itt nyújtott kiugró teljesítmény konszolidálódását a teljes iskolai munkában. Kevésbé extrém esetekben az áthangolódás kevésbé volt látványos, de szervesebbé tudott válni a kölcsönös attitüdváltozások révén. A nyugtalan, zaklatott gyerekek egy harmadik típusa még kevésbé tudott jól teljesíteni a csoportfoglalkozásokon, de a tévémüsorokról való beszélgetés lett az a szál, amivel hozzákötődött a pedagógushoz, és - mint egy

gyereknél láttuk - az óraközi szünetben nem akarta elengedni a tanítónő kezét.

A látogató számára a kognitív és a kommunikációt illető tapasztalatok általában egymásba fonódva jelentkeztek, hol egymást erősítve, hol egymást kioltva. Kétségtelen, hogy ahol a foglalkozásokon a gyerekek késztetettsége magas szintű volt, az akkor is élményt jelentett, ha éppen diszfunkcionálisan jelentkezett. Igy például több helyen a szituáción úrrá lenni nem tudó pedagógushoz egyre közelebb igyekeztek jutni a szó fizikai értelmében a közlendővel telített gyerekek. /Megjegyzendő, hogy az erős késztetettség és az azt jelző metakommunikációs-kommunikációs hadműveletek nem mindig tükröznek valóságos mondandót. Gyakorta találkoztunk azzal a gyerektípussal is, amelyik vadul harcol a megszólalás jogáért, s amikor megszerzi, csak hallgat. Ám a jó pedagógus számára ez is információ, és megtanulja kezelni az ilyen gyerekeket is, akárcsak az ellentettjét, akinek határozottan van érdemi mondanivalója, de kerüli a megszólalást./

A kognitív oldalt illetően a leglátványosabb kétségtelenül az volt, amikor az elsős-másodikos gyerekek nagyobb csoportjainak számunkra is váratlan pontosságú szociális tudására derült fény. Ezek sorában egyik legmeglepőbb foglalkozás az volt, amikor egy kabarémüsorról derült ki, hogy néhány gyerek minden nehézség nélkül tájékozódott az abszurd hiányjelenségek, a borravalók,

csúszópénznek, sőt a nemi kapcsolatok, és azok környezeti kontextusa világában, s képes volt megfogalmazni, hogy egy-egy jelenetben mi volt a komikum természete. Elgondolkoztató volt továbbá, hogy múltszázadi környezetben játszódó sorozat-műsorok személyközi viszonylataiban milyen biztosan eligazodnak gyerekek, s egymással e tárgyban magas színvonalú értelmezési vitákat is le tudnak folytatni, amelyben pontosan megfigyelt releváns részmozzanatokra hivatkoznak. A felületes benyomások alapján meg lehet kockáztatni azt a sejtést, hogy a szereplők közötti emocionális viszonyok inkább a lányok, a cselekmény tárgyi környezetével kapcsolatos mozzanatok inkább a fiúk érdeklődését keltették fel /s ennek következtében egészen meghökkentő pontosságú megértéshez s helyenként megérzéshez jutottak el/, míg az anyagi érdekekkel kapcsolatos kérdéskörökben nem látszott nemek szerinti különbség a jó teljesítményekben. Természetesen a nagyfokú és differenciálni képes szociális tudás nem általában a gyerekekre, hanem azoknak egy meghatározott csoportjára volt jellemző, s még az ő esetükben sem volt egyenletes a szónak abban a felnőtti értelmezésében, hogy egy egyszer különlegeset produkáló gyerek egy más alkalommal nem tanúsít-e elemi értetlenséget egy akár sokkal kevésbé bonyolult problémánál.

A látogatások általános tapasztalatának tekinthető, hogy a gyerekek az ifjúsági és bizonyos felnőtt-műsorok iránt nagyobb érdeklődést mutattak, mint a gyerekműsorok iránt. Ez nem jelenti egyben azt, hogy ne lenne számos olyan gyerek, aki kizárólag gyerekműsorokat néz, s azokhoz erősen ragaszkodik. Azt sem, hogy az előző napi mese eljátszására bármely osztályban ne adódna számos önkéntes jelentkező. Inkább arról van szó, hogy a gyerekműsorok nem jelentenek számukra igazi eseményt, nem köti le tartósan a fantáziájukat, azoknak nincs tartósabb utóélete. S ez állítható szembe a sorozatműsorokkal, krimikkel, kalandfilmekkel és - az akciónk időszakában különösen Győrött - a labdarúgó mérkőzésekkel. Nyilvánvalóan az elsődleges érdeklődés mellett ebben nem elhanyagolható szerepe van olyan közvetett elemeknek, mint a család, az idősebb gyerekek által mutatott érdeklődés. A külső késztetettség és a foglalkozásokon mutatott teljesítmény nem szükségképpen jár együtt. Erre szélsőséges példa: egy ízben tanúi voltunk annak, hogy egy előző nap a stadionban Rába meccset látott gyerek makacsul ragaszkodott ahhoz az állításához, hogy ő tévén nézte a mérkőzést, s társai végülis nem voltak képesek megértetni vele, hogy a tévé előző nap egy másik mérkőzést közvetített, s ők arról beszélgetnek. Élménye volt ugyanis, hogy az apja elvitte a meccsre, fontos volt számára, hogy részt vegyen a beszélgetésben, de vagy ép-

pen ezért - szellemileg leblokkolt. Hat a gyerekek beállítódására az is, hogy osztálytársak megnézhetnek olyan müsorokat, amiket nekik szüleik tiltanak. Bizonyos értelemben ez is külső késztetés. Ám az a tény, hogy kedd délben számukra váratlan szituációban gváli gyerekek jól emlékeznek a szombat éjszakai westernfilm különféle tudnivalóira, s arról számot is tudnak adni, önmagáért beszél, valóságos igényre vall, s ezt figyelmen kívül hagyni vagy megkerülni pedagógiai felelőtlenség.

Ismét emlékeztetve arra, hogy a program a krimik esetében nem az érdeklődés felkeltését, hanem éppen a leleplezést, a hatáskeltés eszközeinek feltárását célozta meg, be lehet számolni a látogatások során tapasztalt negatív élményekről is. A krimiket megnéző, azokról beszélgetésre jelentkező gyerekek között gyakran találkozhatunk alapvető értetlenséggel, illetve félreértéssel, amikor egy-egy epizódot tudott csak valaki kiragadni a látottakból. Végső esetben, ha túlnyomórészt ilyen szereplőkből alakult ki a kiscsoport, s a tanítónő maga nem látta a filmet, kudarcba is fulladhatott egy-egy foglalkozás. Ám az ilyen nézési módot semmiképpen sem lehet életkori sajátosságnak tekinteni, ezt az ezzel ellentétes, számszerüleg túlnyomó tapasztalat bizonyította. S ha az efféle filmek nézése megkerülhetetlen adottság a kisiskolások egy részénél, akkor nyilvánvalóan az egyetlen értelmes tennivaló

a szívós fejlesztő munka lehet. Ennek jelentősége elsősorban mentálhigiénés és nevelési jellegű, semmint intellektuális. Más kérdés, hogy ha az ilyen problematikus hatású műsorokkal kapcsolatos nívós, sikeres tévés foglalkozások kulcsa a logikus gondolkodással, jó megfigyelőképességgel egyenrangú módon a gyerekek nagy szociális háttértudása, életismerete volt, akkor a mentálhigiénés indítékú fejlesztő munkában is szükségképpen társadalmi összefüggések feltárásának kell előtérbe kerülni.

A gyerekeknek a nem éppen nívós izgalom- és szenzációéhségét nem csupán az ilyen minősítéssel ellátható filmek, tévéjátékok iránti érdeklődése mutatta. Jellegzetes látogatási tapasztalat volt az, hogy a tv-híradó anyagából a gyerekek többsége a katasztrófákra, balesetekre, eltűnt személyek képének leadására, bűncselekményekre vagy olyan kuriózumokra tudott visszaemlékezni, mint a majomszív átültetésének kísérlete emberbe. Természetesen itt sem dönthető el egyértelműen, hogy a gyerekek saját szűrője működött-e ilyen módon, vagy pedig a család reakcióiban, házi kommentárjaiban kell-e a válogatás okát keresni. A szenzáció és a lényeges közéleti esemény határesetét a jelentős politikus-halálesetek mutatták, amelyeket a híradó-néző gyerekek általában megjegyeztek.

A tv-híradóval kapcsolatban tapasztaltuk egyébiránt a leglátványosabban azt, hogy a kisiskolások mennyire hajlékonyak, könnyen adaptálhatóak. Attól függően, hogy egy-egy tanítónő menynyire mélyedt bele a híradó boncolgatásába, váltak a gyerekek egyre avatottabb nézőkké. Egy esetben ez az önerősítő kör azzal az eredménnyel járt, hogy szinte a teljes osztály az átlagfelnőttet meghaladó külpolitikai tájékozottsággal válaszolt a pedagógus kérdéseire, s látható volt, hogy nem egyszerüen visszamondják a leckét, hanem a rendszeresen ismétlődő, mindig új eseménnyel, fejleménnyel gazdagodó témakörökben jól eligazodnak. Ekkor arra kértük a tanítónőt, hogy két hétre szüneteltesse a külpolitikai témájú foglalkozásokat. Az eredmény az lett, hogy egy-két gyerek kivételével az osztály felhagyott a híradó-nézéssel.

Sajátos benyomásként szürhettük le azt is, hogy a gyerekek általában nem kötődtek sem tévés személyiségekhez, sem tévés figurákhoz. Minthogy a külföldi szakirodalom alapján ilyen kötődés lehetőségét említettük pedagógusainknak, egyesek közülük a foglalkozásokon rendszeresen kitértek nevekre. A gyerekek náluk - éppen hajlíthatóságuk miatt - inkább figyeltek a nevekre, mint a más tanítónők tanítványai, különösebb kötődés azonban nem mutatkozott. Ebből a szempontból talán érdemes megemlíteni a gyerekek körében egyébként népszerü Tolnay Klári-sorozat esetét, ahol szin-

tén nyoma sem volt semmiféle sztárkultusznak, s egy foglalkozáson alighanem ennek az okára is fény derült: a különböző korszakokban készült filmekben annyira eltérő volt a művésznő életkora, hogy ez a gyerekek számára elsősorban átélhetőségi, de helyenként megértési problémákat is okozott.

A személyhez kötődés, beleélés szempontjából a tapasztalatok szerint a nagy kivételt a különleges sikerü, elsősorban ifjúsági közönségnek készült sorozatok jelentik. Ezt egyébként szinte minden pedagógus a gyerekek életkorától függetlenül mindig is tapasztalta. A kiugró népszerüségü müsorok azonban a köztes időszakokban nem indukálnak pótló, helyettesítő hatást másfajta müsorokkal kapcsolatban, vagyis a tévé heveny hatása lázgörbéhez hasonlít.

Elsősorban a népszerü sorozatok - akár azonosulnak a gyerekek egy-egy szereplővel, akár csak magát a sorozatot kedvelik - alakítanak ki olyan beállítódást, hogy a kisiskolások is számontartják a folytatás időpontját, várják azt. Ezen túlmenően konkrét várakozásaik is vannak, igyekeznek kitalálni, hogy melyik szereplővel mi fog történni. Az anticipáció erősségét és színvonalát tekintve természetesen ismét nagy szóródást tapasztalhattunk. Viszont talán éppen az ilyen jellegü foglalkozások alkalmával találkoztunk látogatásaink során a gyerekek által mutatott legmagasabb színvonalú teljesítményekkel.

Ekkor ugyanis az eddig látottak egészének és részleteinek megértése, emlékezetben rögzítése, súlyozása, továbbá a szociális tudás, illetve a műfaji-szakmai konvenciók, sablonok, hatáseszközök ismerete ugyanúgy része volt a teljesítménynek, mint a vitakészség, az egymás érveire való odafigyelés, s azok ütköztetése a saját emlékekkel, megérzésekkel, következtetésekkel. /Ez volt egyébként az a pont, ahol közvetlen információt szerezhettünk azzal az általunk nem vizsgált problémával kapcsolatban, hogy mi a tévé szerepe a gyerekek szociális tudásának fejlesztésében. Nem foglalhatunk állást abban, hogy a tévé mennyiben forrás, szűrő vagy megerősítő e tekintetben, a tapasztalatok alapján azonban nyilvánvaló, hogy van valamiféle szerepe, s az semmiképpen sem elhanyagolható./ Egy-egy ilyen sikeres foglalkozás igen magasra tette annak a lehetséges fejlettségi szintnek a mércéjét, amit a mai, nem különlegesen kiválogatott második osztályosok lehetséges teljesítményénél felső határként tekintetbe kell venni.

Míg a sorozatoknál a következő epizód várása eléggé elterjedt jelenségnek látszott, a műsorújság használata benyomásaink szerint nem tette általánossá a többi tévéműsorral kapcsolatos különösebb előzetes készülődést. Látogatásaink során szinte mindenütt találkoztunk a műsorajánlás valamilyen formájával. Ugy látszott, hogy bár - ha nem is egyenletes szinten - elvileg általános-

nak volt tekinthető a heti müsorokban való tájékozódás képessége, az ajánlások gyakran voltak felületesek, imamalom-szerűek, ezek nem késztették átélésre, vitára azokat, akik a várható müsorokat bogarászták. E jelenségnek számos oka lehet, s ezek közül a legvalószínübb az, hogy az egyéni tévénézést ezek a kollektív ajánlások ténylegesen igen kevéssé érinthették. Ennek ellenére nem látszott feleslegesnek az ajánlásokhoz szükséges készségek kifejlesztésébe fektetett munka. A probléma inkább abból származott, hogy pedagógusaink nem találták meg az így nyert eszköz valódi hasznosítási lehetőségét, s ehelyett a sablon irányába léptek.

Míg eddig benyomásainkat elsősorban a program tartalmi oldala felől igyekeztünk felvázolni, s a másik alapvető feladat, a gyerekek közötti kommunikáció fejlesztése ezzel összefüggésben esetileg került csak említésre, röviden jelezzük az utóbbival kapcsolatos tapasztalatainkat is. Eleve úgy gondoltuk a program tervezése során, hogy a kisiskolások tényleges fejlettségi szintje és az általunk célba vett kommunikációs gyakorlat között igen nagy a rés, amit egy év alatt és erős időkorlátok között teljes mértékben aligha lehet áthidalni, tehát csak közelítésre törekedhetünk. Ha belegondolunk, hogy a két rossz véglet /a tanóráktól szinte alig különböző stílus, illetve a kontrollálhatatlan zürzavar/ között is mennyi a buktató: bohóckodás, figyelmetlenség, egy vagy

két gyerek többiceket lehengerlő viselkedése, különféle megszólalási- és beszédgátlások, a téma elcsúszása terméketlen vagy komolytalan irányban stb., akkor valójában azért kell elismeréssel adózni néhány pedagógusunknak és a gyerekeknek, hogy volt, ahol a maximalistának tünő célkitüzés is megvalósult, sőt egy-egy esetben a foglalkozások ebben a tekintetben is felülmúlták elképzeléseinket. Itt az egymásra figyelés, a szóátadás-szóátvétel csak igen kulturált családokban és felnőtt társaságokban szokásos normái is kialakultak, bizonyítva, hogy az életkori sajátosság mennyire képlékeny fogalom, s mennyire függ attól is, mire adnak lehetőséget a gyerekeknek, mit várnak el tőlük, vagy miért kaphatnak elismerést. A kevésbé kiemelkedő szinten a pedagógus moderátori szerepe folyamatos és aktív volt, s ezáltal a foglalkozások tartalmi sikeressége így is biztosítható volt. Voltak azután tévutakra vezető próbálkozások is, mint például az, hogy a beszélő egy másik gyerek vállának érintésével adja át a szót a szólni kívánónak. Máshol mindvégig nem sikerült a jelentkezést kiküszöbölni, ami már nyilvánvalóan az iskolás megoldások közé tartozik, nem beszélve a kikérdezésről, a passzívak felszólításáról. Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt, hogy a csoportfoglalkozások alatt a pedagógusoknak egyszersmind biztosítaniuk kellett az osztály többi részének figyelmét, valamint azt, hogy a tévés foglalkozások ne lépjék túl a tervezett

8-12 perces időtartamot, anélkül, hogy drasztikusan kelljen elvágni azokat.

Az általunk meglátogatott foglalkozások során a pedagógus foglalkozásvezetési kudarcai közül figyelemreméltónak találtuk az említett két esetet, amikor az aktivitásra erős késztetést érző gyerekek térben fokról fokra megközelítették a szituációval megbírkózni nem tudó tanítónőt /egyszer kört képező kiscsoportban térden araszolva, egyszer a padsorból fokozatosan felállva, majd helyüket elhagyva kis lépésekkel, talpcsúsztatással/.

A gyerekek közötti kommunikáció színvonalával kapcsolatos tapasztalataink lényege talán abban foglalható össze, hogy a kognitív oldal fejlesztésének sikeressége nélkül nem képzelhető el a magasabb nívó, ám a túlságosan expanzív tanítónő nem feltétlenül tudja a gyerek közötti kontaktus tekintetében a foglalkozások keretében hasznossá tenni azt, amit az intellektuális szintben elért.

Végül megemlítendő: eredetileg gondot okozott számunkra, hogy tanév közben ér véget a program, de egyben az is felvetődött, hogy spontán szerves utóélete, vagy annak elmaradása tanulságokkal szolgálhat. Ennek a kérdéskörnek a végére az élet tett pontot. A kemény tél, az áramtakarékosság címén lecsökkentett müsoridő szinte természetessé tette a program lezárását, mintegy dramaturgiailag hitelesítette azt.

A pedagógusok év végi beszámolóiból kirajzolódó kép

A látogatások során szerzett benyomások, tapasztalatok a jelzett korlátozott értelemben ugyan, de egyféle látószögből mindenesetre forrásául szolgáltak annak a problémának a megválaszolásához, hogy a program egy év alatt mit tudott elérni és mit nem.

A pedagógusok beszámolói egy másik látószöget kínálnak ugyanehhez a problémához. Mint már láttuk, ezek a beszámolók az osztályokban folyó munka lezárulása /és kifizetése/ után készültek, amikor a pedagógusok tudtak arról, hogy osztályaikban a későbbiek során valamiféle mérésre még sor fog kerülni. Aligha juthatunk más következtetésre ilyen szituációban, mint hogy véleményüket viszonylag őszintének kell tekintenünk, mert ha terhükre volt az előzőek során mindaz, amit kértünk tőlük, illetve amivel a látogatások során szembesítettük őket, akkor a beszámolóban ellenérzéseiknek, kifogásaiknak következmények nélkül adhattak hangot. A kritikus hangú összefoglaló egyben előre menlevelet adhatott arra az esetre, ha a mérések során az osztályukról valami kedvezőtlen derülne ki. Igy az, hogy az összefoglalók mindegyike egyértelmüen pozitív kicsengésü volt, s hogy túlnyomórészt az elért eredményekről tudósítanak, vitathatatlanul mutatja az általuk pozitívnak minősített szaldót. Ám ha a pedagógus-be-

számolókból csupán az osztályokra vonatkozó összefoglalást tekintjük, akkor ténylegesen eredményesebbnek tünne a program, mint az a látogatások során megmutatkozott. Ez a különbség magyarázatot igényelne. Az eltérés viszont teljes mértékben eltünik, ha a gyerekenkénti összefoglalót is figyelembe vesszük. Ezekből ugyanis ugyanaz a szóródás tárul elénk, mint amit látogatásaink során tapasztaltunk. Vagyis az egyértelmüen pozitív összegzés bázisa minden bizonnyal az az egyedül jogosult viszonyítási alap, ami ahhoz mér, hogy a pedagógus megítélése szerint - mit ért volna el ezzel az osztállyal a tévés program nélkül.

A gyerekenkénti beszámolók nyelvezete, szempontrendszere természetesen tanítónőnként számottevő eltéréseket mutat, következésképpen arra nem alkalmas, hogy ennek segítségével a programban részt vevő osztályokat összehasonlítsuk. Másfelől viszont nagymértékü volt a tapasztalatok egybecsengése ezeknek a jellemzéseknek a fényében. Ez utóbbiak közül igyekszünk néhányat kiemelni.

Változatos kép alakul ki az osztályokon belül az egyes gyerekek fejlettségéről. Bizonyos osztályokban a skála alsó végén évismétlők, illetve olyan gyerekek vannak, akiknél a kisegítő iskola kérdése vetődött fel. Ide tartoznak a súlyosabb idegrendszeri problémákat jelző megfogalmazások is. Más szempontból jelentik egy skála alsó végpontját a különféle értelemben veszélyeztetett

családi környezetben élő tanulók. A másik végpont a különlegesen fejlett, osztályukból kiemelkedőt teljesítő gyerekek, másfelől azok, akiknek a család ad erős kulturális és kommunikációs késztetést. S természetesen bőségesen vannak utalások inkonzisztens helyzetekre, amikor a gyerek nem egyszer a tévével kapcsolatban nyújt lényegesen többet, mint az iskolai munkában, illetve mint ami zürzavaros otthoni környezetéből következően a müsorokkal kapcsolatban elvárható lenne.

A jellemzések skálája igen széles olyan tekintetben is, hogy ki mennyit néz tévét, mennyire szigorú, illetve minden kontrollt nélkülöző a család a gyerek tévénézésével kapcsolatban, kit milyen müsorok érdekelnek, milyen intenzitással, figyelemmel nézik a müsorokat, milyen szinten értik meg azokat, mennyire élnek bennük tovább a látottak stb. Az is feltünő, hogy a tudatos müsorválasztás egyaránt jelentheti a gyerekmüsorokra való korlátozódást, illetve azok kikerülését, mégpedig adott esetben a gyerek szellemi képességeitől olyan értelemben függetlenül, hogy okos, jól fogalmazó tanulók is vannak a gyerekmüsorok következetes hívei között. Ha osztályonként eltérő arányban is, de vannak gyerekek, akik kizárólag a korosztályuknak, vagy a még fiatalabbaknak szánt müsorok érdekelnek, de megjelenik a másik véglet is, aki meséket, gyerekmüsorokat egyáltalán nem néz, mert azok nem elégítik ki, illetve az a csoport, aki más híján néz csak gye-

rek müsorokat. A leginkább meglepő, s első látásra talán a foglalkozások kiváltotta túlteljesítésre mutató pedagógusi jellemzésekben olyanokat lehet találni, hogy egy-egy gyerek kedvenc müsortípusa az ismeretterjesztő, illetve a tájékoztató jellegü /Híradó, A Hét/ adás. Ám a jellemzések egymásutánjában olvasva, egyáltalán nem tünnek müvinek vagy hiteltelennek még a legváratlanabb megfogalmazások sem.

Változatos a kép a müsorújság használatában is. Volt gyerek, aki igen erősen hozzászokott, volt, aki egyáltalán nem. Egyik tanítónőnek az tünt fel, hogy gyerekeinek egy része a nyár folyamán is rendszeresen használta azt, másiknak, hogy a szünidőben sokak olvasástudása olyan mértékben visszaesett, hogy szeptemberben újra elölről kellett kezdeni a kinyomtatott müsorban való eligazodás elemi készségeit.

A gyerekek müsorválasztásában a jellemzések alapján szisztematikus elemeket csak a családokkal kapcsolatban lehetett találni. A szülői tiltás, illetve be nem avatkozás, sőt magárahagyás mellett feltétlenül hangsúlyozni kell a testvérek szerepének fontosságát. A kisebb testvér a gyerekmüsorok felé, a nagyobb viszont ellentétes irányban húzza el mind az érdeklődést, mind a szokásokat. Sajátos esetet jelentenek az egy szülővel élő gyerekek. Ilyenkor egyaránt jelentkezhet a magárahagyottság, vagy az, hogy a szülő tévénéző-partnerré alakítja a gyereket, s ezáltal

107

szokásai, beállítódása, véleményei ehhez a szituációhoz idomulnak. Ám egyben az is természetes, hogy az azonos szituáció a különféle gyerekekre nem egyformán hat. A felügyelet nélkül /egyedül vagy testvérrel/, időkorlát nélkül mindenféle műsort végignéző gyerek például egyaránt lehet igen alacsony figyelemintenzitású, a műsorokból igen keveset felfogó, de mindenre figyelő és mindent megjegyző, kiválóan tájékozott is. Más esetekben tanítónőink derítették fel, hogy a szüleivel a műsorokat rendszeresen megbeszélő gyerekeknél a szülő vagy a gyerek volt-e a kezdeményező fél a szokás kialakításában.

Ahogy a műsorok nézésének mennyiségében, a közöttük való válogatásban és a nézés színvonalában igen nagy különbségekről számoltak be az egyéni jellemzések, úgy nagy a szóródás a foglalkozásokon való részvétel mértékében és módjában is. Voltak olyan passzív gyerekek - még az intenzív tévénézők között is - akiket az egész év során nem sikerült megnyerni a foglalkozásokra. Volt olyan, aki szívesen jelentkezett a foglalkozásra, de ott nem lehetett aktivizálni. Volt, aki rákérdezésre mindig mindent tudott, de önként nem nyilatkozott. A nem túl aktívak között akadt cenzor-típus is: kivárta, hogy kik mit mondanak, s utána a kihagyott részleteket sorolta fel, vagy - fejlettebb szinten - korrigálta, vagy más összefüggésbe állította az elmondottakat. Az aktívak, lelkesek között /ez volt a túlnyomó több-

ség/ mind a kompetenciát, a lényegkiemelő képességet, mind a többiekre odafigyelés hajlandóságát és önmaguk visszafogni tudását tekintve nagy különbségekről számolnak be a jellemzések.

A program, mint pedagógiai akció szempontjából a leginkább kedvező megfigyelések azok voltak, amikor a pedagógusok az év során fejlődést állapítottak meg. Nem jelentéktelen ugyan az a tény sem, hogy meglévő, de máshol megnyilvánulási formát nem kapó képességek terephez jutnak a kisiskolások világában, ám ezen felül a fejlesztés a sikeres program elengedhetetlen feladata. Így az a sok gyerek, akiről tanítónője azt írta le, hogy az év során aktivizálódott, zárkózottsága feloldódott, visszahúzódóból fokozatosan kezdeményezővé - más esetben egyenesen főszereplővé - vált, a gátlásosságából kibontakozott, megnyílt, önbizalma növekedett vagy éppen tolakodó magatartása finomodott, kétségtelenül a legtöbbet profitált a tévés foglalkozásokból. Sokatmondó az egyik tanítónő olyan elejtett megjegyzése, hogy J.K. "beszédhibája a tévés foglalkozásokon alig észrevehető", vagy egy másik osztályban P.É. "zárkózottsága, testi adottságai miatti félszegsége feloldódott, mert a foglalkozások során sikerélményhez jutott". Nem meglepő, hogy az osztályba menet közben került gyerekeknél - mint jeleztük, elég sok volt ilyen - olyan megállapításokat olvasunk, hogy a kiscsoportos foglalkozások megkönnyítették befogadásukat. S azon sem kell különösebben cso-

dálkozni, hogy bizonyos gyerekek jellemzésénél a tanítónő a program lezárásakor is azt rögzítette, hogy a foglalkozásokon jobban szerepel, mint a tanórákon. Itt vagy a későbbiek során jön létre a transzfer-hatás, vagy olyan nagyok a problémák, hogy az adott feltételek mellett a távolság nem hidalható át. A többségnél azonban, ahol ilyen vagy olyan fejlődést emelt ki a pedagógus /például szókincs, beszédkészség, határozottság, kiállás, összefüggések felismerése, lényeges és lényegtelen jegyek szétválasztása/ ez a tanórai munkára azonnal átsugárzott olyankor is, amikor erről explicit formában nincs információnk.

Érdekes megfigyeléseket olvashatunk a program egyik alapvető eszköze, a csoporthatás tekintetében is. Több tanítónő csak arról tesz említést, hogy valakit a társak próbáltak aktivizálni. Egyikük azonban egyaránt említ olyan gyereket, akivel társai türelmetlenek, míg másoknak segítenek. Egy másikuk azt emelte ki, hogy volt olyan tanítványa, aki jól fogadta, ha társai a tévés foglalkozásokon valamiben kijavították, de volt, aki ezen megsértődött. Több esetben arról olvashatunk, hogy visszahúzódó, magukat gyengén kifejezni tudó vagy rossz tanulóként jellemzett gyerekekkel a csoportfoglalkozásokon nem sikerült eredményt elérni, de ők maguk kezdeményeztek tévés tárgyú magánbeszélgetéseket a tanítónővel, illetve kérdeztek tőle. Érkezett jelzés az ellenkezőjéről is /ezt egy összefoglaló beszámolóban találtuk/: a gyerekek

spontán módon kezdtek a folyosán vagy az udvaron csoportos tévés tárgyú beszélgetésekbe /esetenként több nappal korábbi müsorról/, amit a tanítónő megjelenésére abbahagytak. /Ez utóbbi nem volt tipikus./ Nyilvánvalóan ez a kérdéskör mind a csoportdinamika, mind a pedagógia olyan területeire vitt bennünket a program során, amelyeknek módszeres feltárására nem az ilyen típusú vizsgálódás alkalmas, jelzése azonban mind a program hatásának értelmezése, mind az esetleges további munka szempontjából feltétlenül indokolt.

Ugyanígy egyértelmüen a pszichológia területére tartoznak azok a tanítói megfigyelések, amelyek kiemelték, hogy egy-egy gyerek a tévés foglalkozásokon nem aktivizálódott, de szívesen, elmélyülten készített tévés tárgyú rajzokat. További hasonló jellegü problémára utalnak az olyan jellemzések, amelyek a gyerekeknek a tévés beszélgetéseken, illetve a szerepjátékokban való viselkedésének különbségeiről szólnak. A szerepjáték alkalmat ad a gyerekeket foglalkoztató problémák, feszültségek pszichodráma-szerü feldolgozására, amit a jószemü pedagógus megfelelően értelmez és kezel. Ilyesmi a tévés beszélgetések során csak csökevényesen jutott felszínre.

Ha nem is szisztematikusan, de a jellemzésekben feltünnek olyan mozzanatok, hogy egyes müsorok egyes gyerekekben napokig tartó érzelmi hatást keltettek /beszéltek róla, eljátszották stb./, vagy más esetben rossz álmot, éjszakai felébre-

dést okoztak. Ám itt sincs helye a sztereotípiáknak: az egyik éjszakai felriadó olyan valaki, aki csak az Esti-meséig nézheti a műsort! Más tanítónő viszont éppen ellenkezőleg, azt tartotta szükségesnek egy szülői értekezletet követően rögzíteni, hogy hasonló esetről osztályában egyáltalában nem szerzett tudomást.

Természetesen a tanítónőknek az egész évi tapasztalataikat összegző rövid beszámolói - ráadásul egyazon időszakban készülvén - részben megismétlik azt, amit egyes gyerekek jellemzése során is leírtak. Érdemes azonban ezeket a beszámolókat külön is tematikusan áttekinteni, mert ezek mutatják meg, hogy a pedagógus a program készítői számára hová tette a hangsúlyokat - jóllehet ezek nyilvánvalóan nem érvénytelenítik azt a saját magunk által kialakított összképet, amelyben a szóródás ténye meghatározónak látszik.

Az összefoglalók többségében a tanítónő ír arról, hogy tanítványai milyen műsorokat kedvelnek. Egyesek közülük különféle felméréseket is végeztek a műsorok népszerűségéről, mások csak benyomásaikat, tapasztalataikat összegzik. Kivétel nélkül vagy azt tapasztalták, hogy kizárólag felnőtteknek szánt műsorok vannak az első helyen, vagy - még igen gyengén teljesítő osztályban is - a felnőtt- és gyerekműsorok megosztoznak egymással a kedveltségi lista élén. Érdekes volt olvasni egy olyan tanítónő-páros saját kezdeményezésű felmérésének eredményét, akik a látogatások során

a gyerekműsorok elszánt támogatói voltak. Beszámolójuk szerint legkedveltebb műsorként a Leg-leg-leg-et 28-an, az esti filmeket 19-en, a sportközvetítéseket 14-en, a tv-híradót 14-en, a meséket viszont csak 7-en jelölték meg a gyerekek közül. Alighanem a műsorok iránti érdeklődés alakulásának kérdésében az a beszámoló tapint rá igen lényeges mozzanatra, amelyik annak tulajdonít jelentőséget, hogy a gyerekek utánozzák azokat a társaikat, akik valami számukra vonzóban előttük járnak.

Elemezve a beszámolókat és visszaemlékezve a látogatások tapasztalataira is, a sorozatok, filmek, krimik azokban a beszámolókban kerültek egyértelműen előtérbe, ahol a pedagógusban a tévés foglalkozások során nem volt túl erős a tanítói reflex. Igy ezekben az osztályokban a tájékoztató műsorok iránti érdeklődés mérsékeltebb, vagy kifejezetten alacsonynak mutatkozott. Ebbe a típusba tartozó egyik kolleganőnk beszámolójában találtuk azt a fejtegetést, hogy a gyerekekben kicsi kortól egyre erősebb a vágy a felnőtt-filmek nézésére, s a program ebben a törekvésben segítette a tanulókat. Alighanem valóban erről van szó: e pedagógus-típusnál a foglalkozásokon felkínált terepen a gyerekekben meglévő késztetések bontakozhattak ki, s terjedhettek át más gyerekekre is. Az erősebben pedagogizáló hajlamú pedagógusok viszont beszámolóikban elsősorban annak adnak hangot, hogy a gyerekek örömmel újságolták

a Deltában látottakat, vagy hogy a tv-híradóban szereplő események színhelyét a gyerekek a földgömbön mindig nagy izgalommal keresték. Természetesen ezzel nem akarjuk egyértelműen azt mondani, hogy a pedagógusok mindenhol saját törekvéseik tükörképét fedezték fel a gyerekeknél. /Ez már csak azért sem fenntartható nézet, mert a gyerekműsorok egyértelmű eltőrébe tolása egyetlen olyan tanítónőnek sem sikerült, aki törekedett erre./ Az információs műsorok iránt felkeltett érdeklődés valóságát jelzi például az egyik beszámolónak az a tudósítása, hogy a gyerekek maguktól egyre többen elkezdték a rádióban is hallgatni a híreket /és természetesen más műsorokat is/, s ezt követőleg a foglalkozásokon összehasonlították a kétféle híranyagot. Másfelől viszont - mint már jeleztük - az ilyenféle igények intenzitását, tartósságát nem szabad túlbecsülni, ha a foglalkozások egymáshoz kapcsolódó lánca megszakad.

Ugyanígy nem szabad túlzott következtetéseket levonni a beszámolóknak a műsorújság használatával kapcsolatos összegzéseiből. /Az összefoglalók nagyobbik fele tért ki külön is a műsorújságra, a gyerekenkénti összefoglalók tartalmazzák a bővebb és árnyaltabb információmennyiséget./ Mindössze egyikük írja azt, hogy nehezen szoktatta rá a gyerekeket a használatra - két iskolából viszont /egyikük kifejezetten utalva a szülők szerepére/ azt közölték, hogy tanítványaik hamar elsajátították a műsorújság használatának módját. Két hely-

ről is szükségesnek tartották kiemelni, hogy a lap segített az olvasástanulásban, mert késztetést jelentett. A legnagyobb hatás-effektusról az a két összefoglaló számol be, amely szerint egy olyan osztályban, ahol eredetileg csak 3-4 család volt előfizető, s ezek száma azóta is csak néhánnyal emelkedett, de a gyerekek az osztályban szabad idejükben sokat forgatták az újságot, mindig nagyon várták a következő szám megjelenését, illetve ahol a gyerekek a tévéműsor alapján vártak bizonyos műsorokat. Ezen túlmenően több tanítónő számolt be arról, hogy tanítványai kisebb vagy nagyobb hányada otthon a műsorújság alapján szelektál a tévénézésben. Maradandó hatást alighanem ebben a tekintetben is csak hosszabb időn át folytatott praxistól lehet várni.

A gyerekenkénti beszámolóknak - mint láttuk - talán legtöbbet mondó mozzanatát az év során elért változásról, fejlődésről írottak jelentették. Az összegző beszámolók valamilyen formában szintén summázták azt, amit tanítványaik fejlődésével kapcsolatban tapasztaltak. Érdekes dolog tanulmányozni, hogy szembesítve a kétféle forrást, melyikük általánosít merészebben, melyikük él az árnyaltabb, érvényességet korlátozó megfogalmazásokkal. Ám ez önmagában nem a programról, hanem az egyes tanítónőkről információ az első látásra. Néhány fogalmazásból azonban az is kitetszik, hogy míg az egyéni jellemzéseknél önkéntelenül egymáshoz viszonyították tanítványaikat, az ösz-

szefoglaló írásakor átgondolták, hogy valójában mindenkit önmaga korábbi szintjéhez hozzámérve a lényegi mérsékelt siker ellenére a gyengébbeknél is értek el eredményeket. Erről tanúskodnak az összefoglalók olyan differenciáltabb megjegyzései, amelyek a rosszabbul fogalmazó kollegaнők szövegeinek látszólagos ellentmondásaira is magyarázatot adnak.

A legtöbb globálisan fogalmazott eredményt az összefoglalók a gyerekek beszédfejlődésével kapcsolatban tartalmaznak. Ezen belül leggyakrabban a szókincs bővülését emelik ki. Számtalan megállapítás vonatkozik a beszédkedv, a megszólalási bátorság kérdéskörére. Van, aki ezt általánosságban említi, van, aki a visszahúzódóknak a foglalkozások során való fokozatos feloldódásával kapcsolatban, s van, aki a rosszabb tanulók vagy a gyengébb képességüek vonatkozásában emeli ezt ki. A beszédkészség fejlődését egyesek konkretizálják: folyamatos beszéd, előadókészség, árnyaltabb fogalmazás, gondolatkifejezési készség. Egy tanítónő említi a metakommunikáció differenciáltabbá válását, egy másik pedig a szituatív beszédtől való eltávolodást, különösen olyan foglalkozások esetében, ahol ő a szóban forgó tévéműsort nem látta. A programnak a beszédfejlődésre gyakorolt hatása annyira magától értetődő, hogy éppen ezért nem is igen tartották szükségesnek mechanizmusát magyarázni. Néhány tanítónői megjegyzés így külön is érdekes. Egyikük kimond-

ja, hogy a beszélgetésekhez az adott nagyobb bátorságot a tanórákon inaktívaknak, feszélyezettebbeknek, hogy a tévés foglalkozásokkal kapcsolatosan nincs osztályozás. /Egy kolléganő ugyanezt explicit formában fogalmazta: feloldódtak, mert nem iskolai módon kellett felelni, csak beszélgettünk./ Másikuk azt figyelte meg, hogy szerepjátékokban /például bemondóként vagy sportriporterként/ olyan gyerekek is örömmel beszéltek, akik még a kiscsoportos beszélgetésekben is passzívak. /Ezzel rímel egy másik megfigyelés, amely szerint néhány, beszélgetésekben passzív gyerek egy osztályban a mimetikus játékban kiemelkedett: alighanem itt egy pszichológiailag megvizsgálható sorozat hipotézise lappang./ Nyilván ezeknek a megjegyzéseknek az érvénye nem korlátozódik azokra az osztályokra, amelyeknek a pedagógusa leírta azokat.

A beszédfejlődésen kívül - bár korántsem ugyanolyan gyakran - visszaigazolt fejlődési terület a gyerekek figyelemösszpontosításának, illetve emlékezőképességének javulása. A program és az eredmény kapcsolata itt sem igényel kommentárt, akár csak a szintén többször említett időérzék, időkezelés képessége. Ez utóbbi vonatkozásában azonban két ellentétes előjelü beszámoló is akadt, akik éppen az e tekintetben kifejtett munkájuk nehézségét hangsúlyozták. Ez alkalmasint a programban részt vevő osztályok tanulóinak színvonalkülönbségével magyarázható. Az osz-

tályok közötti nagy különbségeket látogatásaink és a mérési eredmények egyaránt tükrözték.

A fantázia, kreativitás fejlődéséről adnak számot azok a beszámolók, amelyek például a sorozatok várható folytatására, vagy a német nyelven nézett, s ezért a gyerekek által nem értett műsorok értelmezésére vonatkozó teljesítményekről írnak. /Természetesen itt nem a szabad, hanem a racionalizálás kontrolljának kitett fantáziára gondolunk./

Sokkal komplexebb fejlődésre világítanak rá azok az összefoglalók, amelyek a lényeglátás, a lényegkiemelő képesség javulását állapítják meg. Ezt ezzel a szóval hat pedagógus említi, de a magasabb szintü megértés, "tudatosabb, elgondolkodóbb nézés", "globális közelítés", "cselekményen túli szempontok" megjelölések is nyilvánvalóan rokon értelmünek tekintendőek, akárcsak a "megtanultak nem csak nézni, hanem látni is".

Az intellektuális fejlődésnek ismét más, komplex dimenzióját nyugtázza egy másik, igen gyakran emlegetett jelenségcsoport, amely egyben a magatartás, illetve a beállítódás átformálódását is jelenti. Ez általában a véleményformálás, illetve a kritikusság fogalmával kerül be az összefoglalók túlnyomó többségébe. /Egy tanítónő viszont éppen ellenkezőleg, ennek fejletlenségét állapítja meg, mint végső mérleget./ A megfogalmazások palettája a "tetszés indokolni tudásától" - ezt egy tanítónő éppen a gyengébben pro-

dukákról állapítja meg! - az érvelni tudásig, vitaképességig terjed. A kritikus beállítódás egyaránt jellemző terepének bizonyultak a müsorok, illetve azok egyes mozzanatai /egy összefoglaló szerint a reklámok vagy egy sportverseny pontozói is/, illetve a társaknak a foglalkozásokon nyújtott szereplése. Ez utóbbi éppúgy jelentheti a beszélgetések során kifejtett véleményeket, mint az osztályban rendezett tévébemondóverseny résztvevőinek zsürizését. E témakör jelentőségét talán nem is annyira az elért eredmény magasabb szintjeiről számot adó összefoglalók mutatják meg, hanem az a fogalmazás, hogy a gyerekek "szabadabbnak érezték magukat, a hagyományos tekintélytiszteletet felváltotta egy meghittebb légkör, hol kételkedni, kérdezni is szabad volt".

A kritikai képesség és a müsorok közötti szelektálás fejlődése tehát a tanítónők általános tapasztalatának tekinthetők. Igaz, ezt célkitüzéseink határozottan tartalmazták, tehát nyugtázásuk ilyen értelemben nem minősíthető teljesen spontánnak. A tét inkább az volt, hogy visszaigazolják-e e tekintetben szándékainkat a munkát záró pedagógusok. A pozitív, illetve az egyetlen negatív /valamint a néhány a témát nem említő/ összefoglaló mellett érdemes egy köztes helyzetről számot adó beszámolót is megemlíteni: ebben az osztályban ugyan eltérő vélemények gyakran elhangzottak, a gyerekek azonban ritkán vitatkoztak egymással.

A túlnyomó többségnél jelzett komplex fejlődésre utaló dimenziók mellett érdemes megemlíteni olyan, csupán egy-egy beszámolóban jelentkező megállapításokat is, mint az "érzelmi gazdagodás", "azonosulás, maguk beleképzelése egy-egy helyzetbe", a "kíváncsiság megőrzése, sőt fokozódása", "érdeklődés a világ dolgai iránt", "életkorukénál fejlettebb világkép kialakulása". Ám éppen szórványos megjelenésük és nem egyértelmü tartalmuk miatt tartózkodnunk kell e megjegyzések túlértékelésétől.

Az individuális és elsősorban intellektuális fejlődés mellett számos megállapítás érinti az interperszonális szférát is. Az őszinteség említésén kívül többen kiemelik azt, hogy a foglalkozások alatt a gyerekek jobban megismerték egymást. Ennek során ketten arról is beszámolnak, hogy az osztályban "megváltozott a gyerekek közötti értékrend", illetve "újszerü felállás" alakult ki köztük. Többen említik az egymás iránti figyelem, más vonatkozásban pedig az egymás iránti türelem jelenségeit. Két kolleganő a tapasztalt interperszonális történéseket lefordította az ismert nyelvre is: fejlődött a "közösségi viszonyulás", "jó közösséggé formálódtak". Ám mindkét esetben konkrét tartalomhoz kötődik ez a fogalmazás; az első esetben a "kedélyvilág" mellé került, a másodikban pedig úgy folytatódik a mondat, hogy "tekintettel tudnak lenni egymásra, problémáikra".

A személyközi viszonyok alakulására közvetettebb fogalmazásban a gyengébbek feloldódása, felzárkózása, a gyerek sztár-szerepének csökkenése, illetve a kiscsoportos kommunikáció szabályainak megtanulása kapcsán lehet még információkat találni az összefoglalókban is - ám ezeket a kérdéseket korábban már más vonatkozásban érintettük, s az összefoglalók ehhez képest lényeges többletet nem adtak. Egy pedagógiai szempontot érdemes külön is megemlíteni. Egyaránt előfordult olyan megállapítás, amely a jobb beszédkészségüeknek húzó-bátorító szerepet tulajdonított, s olyan, aki azt tapasztalta, hogy a nehezebben megszólalók külön csoportba vonva könnyebben szólalnak meg.

Elvben ehhez a jelenségkörhöz kellene vonni azokat a beszámoló-részleteket is, amelyek a gyerekeknek a műsorokról való beszélgetéseiről tudósítanak szünetben, vagy egyéb kötetlen formában iskolában töltött időben. Ám ez azért nem indokolt, mert nem tudhatjuk, hogy az azonos korú gyerekek - tanítójuk tudtával vagy anélkül - általában mit és hogyan beszélgetnek a tévés élményeikkel kapcsolatban.

A foglalkozások nemcsak a gyerekek közötti kapcsolatokat formálták, hanem alakították az osztály és a tanítónő közötti viszonyt is. Erről az összefoglalók túlnyomó többsége valamilyen formában beszámol. Volt, aki pedagógiai munkájának felfrissülését élte meg, s a gyerekekkel va-

ló kapcsolatának változását kísérő jóérzéséről tudósít. Volt, akinek az jelentett sokat, hogy rendszeresen körülvették őt a gyerekek és egyre őszintébbek lettek. A tanító-gyerek kapcsolat tónusváltására, "közvetlenebb viszonyra, baráti hangvételre", "partneri, egyenrangú derüs kapcsolatra" többen is utalnak. Ugyanakkor sok megfogalmazás inkább a gyerekek jobb megismeréséről, ezen belül bizonyos gyerekek erőteljes átértékeléséről, a tanítványok érzelem- és gondolatvilágának hozzáférhetővé válásáról, a gyerekek egyébként rejtett ismereteibe való bepillantásról szól, tehát az igényesebb és személyesebb nevelő-oktató munkát elősegítő hozadékról. Kifejezetten a nevelést érinti az a megfogalmazás, hogy a csoportfoglalkozások révén kialakult nagyobb bizalom légkörében a gyerekek olyan problémáikról is beszámoltak, amiről azelőtt nem szóltak, s ezáltal a tanító-páros társadalmi érzékenysége megnőtt. Néhányan éppen a gyerekekkel való kapcsolattartásra hivatkozva írták, hogy a program lezárulta után is folytatni fogják a beszélgetéseket, illetve hogy leendő új tanítványaikkal is valamilyen formában alkalmazni fogják a tévés munkában szerzett eszközöket, tapasztalatokat. Mindez annak ellenére volt így, hogy explicit formában csak ketten számoltak arról be, hogy gyengébb tanulóknál a tévés foglalkozásokon szerzett sikerélmény előrelendítette tanulmányi haladásukat is, s egy tanítónő írta le azt, hogy a

gyerekek megnyílása átvivődött a tanórákra is. Azt azonban többen említették, hogy a tévés foglalkozások elmaradása esetén a gyerekek reklamáltak, igényelték azt, hogy akár csoportosan, akár egyénileg beszélgethessenek a tanítónővel a látott műsorokról. Tehát tanítónőinkben örvendetes módon a szerep és az ember nem válik szét, s a tévés foglalkozások élményszinten is felmutatták a nevelés és oktatás szétválasztásának mesterkélt voltát.

A tévés foglalkozások nem csak a gyerekek és a tanítóik, hanem a gyerekek és szüleik kapcsolatát is érintették. Ez annál is inkább így van, mert a gyerekek képernyő-használatát erősen kontrolláló szülők szükségképpen sokféle formában beleütköztek az iskolában folytatott programba. Az összefoglalókból - ahol megemlítik - meglehetősen változatos kép bontakozik ki. Bizonyos osztályokban a szülők is készek beszélgetni a gyerekekkel a műsorokról. Ilyen esetben számoltak be arról a tanítónők, hogy a gyerekek a szülők számára is nyitottabbakká váltak - s nem csupán tévés témában -, s otthoni véleményeik átgondoltabbak lettek. Ugyanez volt a helyzet abban az iskolában is, ahol a munkát végző kolleganőnk technikai okokból egy periódusban a napközis időre tette át a foglalkozásokat, s az ezáltal kimaradó gyerekek szülei reklamáltak. Máshol a gyerekek egy része tudott beszélgetni a szülőkkel a műsorokról, más része nem. /Az egyik tanítónő az

összefoglalóban szám szerint is jelzi: 25-ből 8-10 gyerekkel beszélnek otthon./ Volt olyan tanítónő, aki úgy általánosította tapasztalatait, hogy a szülőkkel nem lehet megbeszélni a müsorokat, viszont a nézés közben elhangzó szülői megjegyzések, vélemények befolyásolják a gyerekeket. A legambíciózusabb, s igen nehéz terepen dolgozó pedagógus-páros egyszerre tapasztalta azt, hogy az otthon és az iskola között csökkent a különbség, illetve, hogy az otthon magukra maradt gyerekek egy részének segíteni tudtak az időtöltésük ésszerübb megszervezésében. Ezek a nem szisztematikus, s egyébként is heterogén viszonyokról hírt adó információk újabb dimenzióját mutatják meg a tévés program hatásmechanizmusának.

Végül az összefoglalók alapján lehet röviden kitérni azokra a tapasztalatokra, amelyeket győri, illetve Győr-Sopron megyei pedagógusaink az osztrák tévé müsorainak nézésével kapcsolatban szereztek. A program vezetésében a riválisműsor jelenléte semmi érdemleges problémát nem okozott. Szinte egybehangzó volt az a megállapítás, hogy a gyerekek elsősorban a hétfői müsorszüneti napon - illetve a hideg tél miatti müsoridő-korlátozás idején - nézték az osztrák adást. A nyelvtudás hiánya többféleképpen is hathat a gyerekekre. Vagy elsősorban a szöveg nélküli müsorokat keresik, s a többire csak felületesen figyelnek oda, vagy éppen nagyobb intenzitással, odafigyeléssel igyekeznek metakommunikációból vagy fantá-

zia segítségével megfejteni a látottakat. Egy-két tanítónő a német nyelvű műsorokkal kapcsolatos nagy értelmezési vitákról is beszámol. Egyikük viszont azt jegyzi meg, hogy németül tudó gyerek jelenléte korlátozza a többiek merészségét, fantáziáját. A tanítónők zömmel maguk is nézik az osztrák adást, és bizonyos gyerekműsorairól, ismeretterjesztő filmjeiről igen jó véleménnyel vannak, mások nem lelkesednek bizonyos felszínes, látványos műsoraiért. /Egyetlen olyan esetről szól csak beszámoló, hogy a szülő a gyereket a műsor segítségével úgy befolyásolja, hogy csak az a jó, ami nyugati és drága./ Mindez arra mutat, hogy a külföldi adások versenye elsősorban a szülőkön, mint szűrőkön keresztül ér majd el a gyerekekhez.

Az összefoglalók - mint előre is bocsátottuk - lényegében pozitív szaldót adtak az egyévi munkáról. Négy egyedül, tanórai keretben dolgozó és időhiánnyal küszködő tanítónő zárta azzal a tapasztalatait, hogy - amint a többi résztvevőnél látta - párban, s főleg iskolaotthonos formában sokkal eredményesebben tudott volna dolgozni. Két helyről azt jelezték, hogy a munka elvégzéséhez egy év kevés volt - ez egyébként teljesen nyilvánvaló. Egy pedagógus azt panaszolta, hogy túlságosan későn került sor bemutató foglalkozásra, s addig túl soká volt bizonytalanságban a módszereket, követendő gyakorlatot illetően. Mindössze egy tanítónő látta úgy, hogy magasabb korban kellene csak ezt a munkát megkezdeni a gyerekekkel.

Az összefoglalást általában azzal fejezték be a kolleganők, hogy szívesen vettek részt a munkában, köszönik, hogy lehetőségük volt a bekapcsolódásra. Ezt tartalmatlan, illő udvariasságnak kellene tekintenünk, ha egyikük nem tette volna hozzá, hogy "igaz, hogy az én munkám túlságosan nem tetszett Önöknek, de ennek ellenére..."

Az utómérés eredményéről

Mint már jeleztük, néhány hónappal a program lezárása után mind a részt vevő osztályokban, mind kontroll-osztályokban feladatsort végeztettünk el minden gyerekkel, hogy a program nyomon követésén és a pedagógusok beszámolóin túl egzakt módon is megpróbáljuk megvizsgálni: ez a rövid, nem egyenletes színvonalú és intenzitású pedagógiai beavatkozás okozott-e alapvető változásokat a gyerekek kognitív fejlődésének bizonyos területein. Eleve lemondtunk a tévés tudnivalókban való jártasság, valamint a szóbeli kommunikációban mutatott fejlettség vizsgálatáról, minthogy tautologikus eredmények rögzítésének semmiféle információs értéke nincs. Olyan írásbeli, illetve fényképekkel-rajzokkal kapcsolatos feladatokkal akartuk az esetleges transzfer-hatás jelentkezését vizsgálni, amelyeknél a program szerepe meggyőzően valószínüsíthető. Olyan feladatokat kerestünk, amelyek a másodikosok számára nem megoldhatatlanok, de nehezek, s a velük való sikeres

meghírkózáshoz a programmal fejleszteni kívánt képességek szükségesek.[x]

Az utómérés a programban részt vevő, illetve a kontrollként szolgáló osztályok, illetve tanulóik között szisztematikus szignifikáns eltérést nem mutatott ki. /Ezért a részletesebb elemzést a program hatásának értékelésében nem láttuk indokoltnak felhasználni.[xx]/

A program figyelemmel kísérése és az összefoglalók tanulmányozása során szerzett tapasztalatok egyaránt magyarázhatnák a szignifikáns különbségeket éppúgy, mint azok hiányát. Ám a mérési eredményeknek van két olyan sajátossága, amely talán kézenfekvővé teszi a mérhető effektus elmaradását. Az egyik, hogy a kontroll-osztályok egy részében a feladatok valójában nem bizonyultak túlságosan nehezeknek. Ez arra mutat, hogy mind a szociális tudás, mind az információk megfigyelése, kritikus feldolgozása tekintetében a korosztály egy része a programban való részvétel nélkül is meglehetősen jó színvonalon áll. Ezzel csong egybe az a tapasztalatunk, hogy - mint láttuk - osztályainkban a fluktuáció nem okozott különösebb gondot a tanítónőknek, s a tévés foglalkozásokba fél év késéssel bekapcsolódó gyerekek akár húzószerepet is képesek voltak betölteni. A

---

[x] A feladatsort a 4.sz. mellékletben közöljük, hogy az e kérdések iránt érdeklődők tanulmányozhassák, illetve a hasonló típusú munkába bekapcsolódók hasznosíthassák.

[xx] A mérés eredményeinek összefoglalója az Oktatáskutató Intézet könyvtárában hozzáférhető.

másik sajátossága a mérési eredményeknek az volt, hogy nem csak általában lehetett számottevő szóródást tapasztalni, hanem mind a programban résztvevőknél, mind a kontrolloknál feltünő volt az osztályok közötti szóródás nagysága. Ezt ugyan egyaránt magyarázhatja - magyarázza is - az, hogy a mérőbiztos megjelenése egy-egy osztályban eltérő szituációkban /napszakban, fáradtsági szinten stb./ érte az egyes osztályokat, s ennek alapján a feladatlapok kitöltéséhez való hozzáállásban is számottevő különbségek adódtak, továbbá, hogy a gyerekek tanulmányi fejlettsége /írni-, fogalmazni tudás, írásbeli feladatok megoldásában való jártasság stb./ osztályonként erősen eltérő. Ám ezeken túl minden tapasztalatunk azt mutatja, hogy - noha igyekeztünk társadalmi hátteret tekintve munkánkhoz homogén közeget keresni - iskolánként és osztályonként egymástól lényegesen különböző magatartásbeli és szellemi fejlettségbeli összkép mutatkozik.

Mindebből a magunk részéről azt a következtetést vonjuk le, hogy a kontroll-osztályokban tapasztalt jó eredmények az általunk elképzelt igényes munka kisiskoláskori lehetőségét, a programban részt vevő és részt nem vevő egyes osztályokban mutatkozó gyenge teljesítmény pedig minden eddig még nem kihasznált, a gyerekek megmozdítására alkalmas eszköz, módszer bevezetésének szükségességét indokolja. Egyben az is nyilvánvaló, hogy az ennyire eltérő terepen nem a sztenderd

eljárások ígérnek megoldást, hanem azok, amelyek messzemenően képesek az adott helyzethez, lehetőségekhez alkalmazkodni és egyedi utakon keresik az általános célok megközelítésének eszközeit. Ezen belül kiemelkedő szerepe van minden olyan törekvésnek, amely utat talál a különféle gyerekekhez, megfogja őket, hogy a létrejövő kontaktus segítségével a pedagógus a tantervi célok elérésén eredményesebben munkálkodhasson.

IV. A PROGRAM ÉS TAPASZTALATAINAK HASZNOSITÁSI LEHETŐSÉGEI

A gyerekek otthoni tévénézésével kapcsolatban a korábbi /elsődlegesen középosztálybeli/ szocializációban szerves szerepet játszó /de általános emberi fejlődési szakasznak értelmezett/ gyermekkor elvesztését sirató pesszimizmusban álltak össze a részleges érvényü megállapítások és kutatások átfogó vízióvá, melyben a tévének az elsőszámú bünbak szerepe jutott. A magunk részéről a fejleményeket irreverzibilisnek tartjuk, s az új társadalmi szituációban egy másfajta, de müködőképes szocializációt pedig lehetségesnek, amelyben - természetesen másirányú veszteségek mellett - új értékek jelenhetnek meg. Ehhez azonban különféle területeken változtatásokra van szükség, mindenekelőtt az intézményes szocializáció szervezetében, az iskolában. Valószinüleg már az eddig elmondottakban sem lehet általános egyetértésre számitani, mert sokan a korábbi korszak szocializációs mechanizmusát visszaállithatónak, megerősithetőnek tartják. Még kevésbé valószinü, hogy a programunk és az általa sugalmazott általánosabb szocializációs koncepció mindenkinek az egyetértését és rokonszenvét megnyeri. Aki pedig eleve nem ebben az irányban keresi a vitathatatlan problémahelyzetben a kibontakozást, az alig-

ha tulajdoníthat kulcsjelentőséget annak a területnek, amiben mi az archimedeszi pontot keressük. Sőt, a diagnózis és a perspektívák tekintetében fő vonásokban egyetértők között is lényeges eltérések lehetnek mind a megoldandó problémák súlyozásában, mind a lehetséges eszközök minemüségét /ezen belül nem utolsósorban stílusát/ illetően.

Programunk a meglévő iskolarendszeren belül próbált olyan formában nyitást kezdeményezni, hogy az ne feszítse szét, ne tegye kérdésessé a funkcionáló kereteket, sőt inkább erősítse azokat. Bár nem mi vagyunk hivatottak a saját eredményeinket minősíteni, azt talán megállapíthatjuk, hogy a kezdeményezés lehetségessége, müködőképessége bebizonyosodott, hatásrendszerének dimenziói körvonalazódtak, eredményességének, célravezetőségének mértéke azonban változatlanul nyitott probléma. A munkaráfordítás és az eredmény közötti kapcsolatot végülis csak egy szélesebbkörü praxis mutathatná meg. S ebben is önálló hatótényező, hogy aki a munkát végzi, mennyire hisz az eredményességben.

Egyértelmünek tünik számunkra, hogy egyéves programként a jövőben nincs értelme ezt az akciót vagy annak módosított változatát megismételni, mert az érdemleges tanulságokkal aligha szolgálhatna. Az sem tünik kétségesnek, hogy az efféle - a tévével kapcsolatos - munkában a tematika és a tevékenységi kör szükítésének, valamiféle tudomá-

nyos és módszertani purizmusnak nincs termékeny talaja, mert még az eredményesen megoldott részleges célok sem alkalmasak arra, hogy globális rendszerbe álljanak össze, ha eleve nem abból voltak levezetve.

Elvégzett munkánk szerepét elsősorban abban szeretnénk hasznosulva látni, hogy a benne körvonalazódó koncepciók, hatásmechanizmusok, megoldások termékenyítő hatással lennének mind a - legalább részleges - egyetértőkre, mind pedig azokra az elutasítókra, akik végiggondolják mind a kifejtetteket, mind azok implikációit. Nem állítjuk ezzel azt, hogy feltétlenül igazunk van, ha úgy gondoljuk, hogy a centrális problémák környékén tapogatóztunk. Lehet, hogy túlságosan közel kerültünk egy részleges jelentőségü csomóponthoz, s ezáltal optikai csalódás áldozataivá váltunk. Az ilyen megítélés, ellenvélemény nívós kifejtése is elősegítheti lényeges látens vitakérdések tisztázását.

Természetesen nincs szándékunkban próbálkozásunkat az eredeti tematikájából önkényesen kiemelve azt csakis valamiféle általánosabb szocializációs perspektíva fényében kezelni. Ugy gondoljuk, hogy önmagában, tehát a gyerekek otthoni tévénézése iskolai témává, tevékenységgé tétele tekintetében is vannak megoldandó és megoldható feladatok. Sőt az is lehetséges, hogy egyes pedagógusok spontán módon eddig is rájöttek, hogy érdemes a tévés ismereteket és élményeket beenged-

ni a tanórákra. Őket - ha vannak - kutatásunk konkrét megoldásokkal és perspektívák felmutatásával megerősítheti, segítheti.

Egy igen lényeges lépés már meg is történt akciókutatásunknak az iskolai munka vérkeringésébe való bekerülése érdekében. 1985-ben a nyelvi, irodalmi és kommunikációs kísérlet hivatalosan alternatív tantervvé vált. Munkánk ismeretében, az abban sok munkaszakaszban személyesen is részt vevő Zsolnai József úgy döntött, hogy a tanulók otthoni tévénézésének az iskolai munkába való beépítésével, programunk adaptálásával az alternatív tanterv szerves részévé teszi. Ez annál inkább lehetséges volt, mert a kiscsoportos kommunikáció és az egyéb szóbajövő foglalkozási formák - jórészt eleve onnan kölcsönözve - nem igényelnek külön pedagógusi energiát, hanem meglévő eszközként lehet a tévés foglalkozásokon is használatba venni azokat. Ugyanígy az iskolaotthonos megoldás is kedvező lehetőséget biztosít a tévés program beépítéséhez. Az alternatív tanterv természetesen nem egy, hanem többéves programként tartalmazza a tévés foglalkozások folyamatos megtartását, s ezáltal az egész életre szóló praxis megalapozásában és szükségletté tételében kivételesen kedvező feltételeket biztosít. Ugyanígy jók a lehetőségek arra, hogy az idő és az életkor előrehaladtával a tévés foglalkozásoknak a tanítási órákba való visszacsatolása egyre szerveseb-bé válhasson.

Másfelől viszont az alternatív tanterv keretei között megszünik a személyes kontaktus a tanítónők és a kutató-fejlesztő intézmény között. Igy a korábban szóbeli és interaktív eligazításokat maximális mértékben rögzítenünk kellett a pedagógusok számára készített rövid kézikönyvben[x]. Nem tudjuk kontrollálni azonban, hogy az egyes pedagógusok ténylegesen milyen intenzitással és milyen szemlélettel hasznosítják ezt a programot. A későbbiekben szükségesnek látszik vizsgálódás tárgyává tenni azt, hogy az eszköz birtokában, közvetlen kontroll, tévés-napló vezetés stb. nélkül és egyéb, bizonyos értelemben kívülről programozott teendők szorításában hol, hogyan teszik /vagy nem teszik/ élővé az Utmutatóban leírtakat, s mivel lehet a problematikára fogékony pedagógusokat a későbbi évek során kívülről segíteni.

Az Utmutatót nem csupán az alternatív tanterv szerint dolgozó tanulócsoportokban tartjuk felhasználhatónak. Ha a megyei módszertani tanácsadó hálózatok magukévá tennék terjesztésének ügyét, akkor a napközi otthonokban folyó tevékenységbe szélesebb körben is beépíthető lenne.

Azzal, hogy a program interaktív kapcsolat nélkül kerül a pedagógusok kezébe, eleve nem lehet szó arról, hogy mindenütt lényegében közös programot hajtanak végre, csupán a pedagógus sze-

[x] Utmutató a televíziós foglalkozások vezetéséhez. Országos Pedagógiai Intézet, 1985.

mélyéhez és a konkrét körülményekhez adaptálva. /Igy értelmeztük ugyanis az egyéves akciót./ Itt természetesnek kell tartani azt, hogy tulajdonképpen egy közös tőről sarjadó, de egyre inkább eltérő irányban fejlődő folyamatról lehet csak szó a legszerencsésebb esetben is. Ettől már csak egy lépés választja el azt a lehetőséget, hogy programunkat megismerve mások önálló fejlesztő munkába kezdenek, esetleg eltérő szempontrendszert is bekapcsolva.

Természetesen ha akár az alternatív tanterv keretében, akár attól függetlenül nagy variabilitással alkalmaznak programunkban gyökerező tévés foglalkozásokat, azok individuális, illetve csoportos fejlődési hozadékát tudományos érvénnyel sohasem lehet majd regisztrálni nem standard jellegük, más innovációkkal való összefonódásuk és időben széthúzott voltuk miatt. Ez azonban semmiképpen nem ok arra, hogy ne tartsunk kívánatosnak ilyen fejleményeket.

Nem tartjuk elképzelhetetlennek, hogy munkánk közreadása akár tömegkommunikációs, akár pedagógiai kutatókat vitára és rivális koncepciók kidolgozására késztet. Ha ugyanis a probléma /vagyis az otthoni tévénézés szocializációs hatása/ valóságát valaki elismeri, de a tennivalókat egészen másképp látja, akkor - a nemzetközi kutatásokból-fejlesztésekből meríthető példákon túlmenően - számos új elképzelés is felszínre kerülhet.

A magunk részéről lényegesen eltérő módszertani közelítést akkor látnánk indokoltnak, ha a képmagnó, a videokamera nálunk is széles körben elterjed. Noha az otthoni tévénézés és az iskola közötti kapcsolat rövidre zárásában a játéknak és a gyerekek közötti valóságos kommunikációnak mindenképpen pedagógiai kulcsfontosságot tulajdonítunk, a gyerekek kezeügyében lévő technika olyan hatékony és élményszerű fejlesztési lehetőségeket tartogat, hogy értelmetlen volna ezeket mellőzve a kézműves módszereknél leragadni. Ilyen helyzetben - a külföldi tapasztalatokat is összegyűjtve - feltétlenül érdemes lesz minden addigi programot az alapjaitól kezdve újra végiggondolni.

Elvileg a tévé kérdéskörét az iskolával bármilyen életkorban össze lehet kapcsolni. Kétségtelen, hogy elképzelhetőek olyan gondolatmenetek, amelyek ezt a kapcsolatot nem tartják különösebben fontos pedagógiai problémának, s ezért elvi vagy praktikus meggondolásból magasabb életkorban kívánnák ilyenirányú próbálkozásba kezdeni. Az sem vitatható, hogy a kisiskolásoknál a pedagógusok ma és a belátható jövőben nem látnak olyan problémákat, amelyeket csak merőben új eszközökkel lennének képesek megoldani. Igy számukra az otthoni tévénézés beépítése az iskolába legfeljebb lehetőség, nem szükségszerüség. Mi változatlanul úgy gondoljuk, hogy ennek az eszköznek az elvetése elmulasztott lehetőség - amelynek súlyát mérni ugyan csak párhuzamos praxis megléte esetén

lehetséges, s akkor is igen bonyolult -, de amint alternatívaként ez egyáltalán felmerült, akkor negligálása ésszerűen aligha vállalható.

Nem tudhatjuk természetesen, hogy a társadalom a magyar /és természetesen minden más modern/ iskolarendszert miféle újabb kihívásoknak fogja kitenni. Ám a magunk részéről azt az álláspontot képviseljük, hogy bármiféle szituációra akkor lehet a leginkább eredményesen felkészülni és felkészíteni az önálló élettapasztalatokkal kevéssé rendelkező felnövekvő nemzedékeket, ha a párhuzamosan befolyást gyakorló szocializációs ágensek kölcsönösen nem hagyják reflektálatlanul egymás hatását, s nem tekintik a gyerekeket tabula rasanak, amelyet csakis nekik kellene teleírni. Ebben a tekintetben a tömegkommunikáció tehet a legkevesebbet, mert minden pillanatban esetleges közönséggel van dolga és - elhanyagolható nagyságrendtől eltekintve - nincs a nézőivel személyes kapcsolatban. A kortárs-csoporttól tudatosságot és felelősséget magától értetődő módon nem lehet elvárni. A szülő - kompetenciájától, idejétől, képességeitől függően - valamilyen mértékben alkalmas arra, hogy a gyerekét érő különféle szocializációs hatásokra reagáljon. Ám, ha ezt nem teszi, azt magánügyének kell tekinteni. Igy az iskola - anélkül, hogy ezzel illetékességi körét önkényesen és kényszerítő jelleggel kiterjesztené - aligha hárithatja el magától annak az elvi lehetőségét, hogy képes felfogni a gyereket ért

változatos hatások mibenlétét, s valamiféle reflexiókat is képes fűzni azokhoz. A mindennapi valóságtól akár formalista-konzervatív, akár voluntarista-messianisztikus alapon elszakadó iskola ugyanis, ha tud egyáltalán hatni a tanítványaira, akkor tizenéves korukban súlyos traumákra ítéli a rábízott gyerekeket. A külvilágot fásultságból és rutinból figyelmen kívül hagyó iskola későbbi traumákat ugyan nem készít elő, de egyre kevésbé tud hatni a gyerekekre, s ezáltal úgy teszi ki őket megpróbáltatásoknak, hogy nincsenek azokra felkészülve, holott az iskola másféle működése esetén erre bizonyos mértékig lett volna mód.

1.sz. melléklet

A PROGRAMBAN RÉSZT VETT PEDAGÓGUSOK

Budapest

Tanítónő párossal: XIX., Eötvös u. 13.
Kupai Márta - Berke Mária
/1984. I.-VI./
Hegedüs Márta
/1984. IX.-1985.I./
XI., Érdi u. 2.
Fördős Lászlóné
Jutasiné Pallai Zsuzsa

Egy tanítónővel: XIX., Berzsenyi u. 8.
Bálint Mihályné
/1984. I.-VI./
Tóth Csilla
/1984. IX.-1985.I./
XI., Menyecske u. 2.
Cukorka Antalné

Fővárosi agglomeráció

Tanítónő párossal: Szigethalom
Bodnár Gabriella
/1984. I.-XI./
Gyuráczné Kodolányi Éva
/1984. I.-VI./
Csaláné Basa Anikó
/1984. IX.-1985.I./

Egy tanítónővel: Gyál, Ady E. 20.
Borsodi Miklósné
Solymár, Templom tér 26.
Hatala Gáborné

Győr

Tanítónő párossal: Balassi B. u.1.
Bálint Aladárné
/1984. I.-VI./
Gráczol Józsefné
/1984. IX.-1985.I./
Bottlik Erzsébet
Lenin u. 49.
Bognár Kálmánné
Tóth Lászlóné

Egy tanítónővel: Konini út 2-4.
Dombi Lászlóné
Kossuth L. u. 13.
Boczorné Péter Zsuzsa

Győr-Sopron megye

Tanítónő párossal: Gönyü, Kossuth L. u. 65.
Gyurics Lajosné
/1984. I.-XII./
Hadarics Vilmosné
Győrság, Öreg u. 11.
Mohácsy Lajosné
Szögi Éva

Egy tanítónővel: Abda, Dózsa u.1.
Horváth Szilvia
Dunaszeg, Ifjúság u.1.
Morvai Csabáné

2.sz. melléklet

AZ 1984. JANUÁRI MUNKAKEZDÉSHEZ
KÜLDÖTT INSTRUKCIÓS LEVÉL

Kedves Kolléganő!

Megbeszélésünk értelmében a televíziós kísérlet január elsejével indul a kísérleti osztályokban. Az alábbiakban azokat a javaslatainkat írjuk le, amelyek az első-két-három hét tévés foglalkozásaira adnak útmutatást.

Célunk az, hogy mintegy észrevétlenül vezessék be a gyerekeket a kísérleti oktatásba. Eddigi tájékozódása alapján bizonyára tudja már, hogy tanítványai mi iránt és mennyire érdeklődnek a tévében, a televíziózásról mennyire tájékozottak. Ezenkívül ismeri azt is, hogy éppen ezekben a napokban mi foglalkoztatja a gyerekeket. Mivel az osztályok sok tekintetben különbözőek, a kísérlet indításának konkrét módját szükségképpen Ön tudja megtervezni javaslataink alapján.

Alapvető módszernek először a <u>játékot</u> javasoljuk. Ezek 4-6 fős alkalmi kiscsoportban végezhetők akár az osztály nyilvánossága előtt, akár úgy, hogy a csoportok önmaguknak játszanak, akár egyidejüleg, akár nem. A játék történhet a tanítási órák 5-10 percében, illetve a napközis foglalkozás keretében.

A játékoknak három fajtájára gondolunk - ez talán sorrendként is beválik. Az első a <u>teljesen kötetlen tévéjáték</u>. Várható, hogy ekkor a gyerekek elsősorban egy-egy müsor /mese, sorozat/ cselekményét fogják eljátszani, ennek <u>szerepeit</u> fog-

ják egymás közt - esetleg csekély pedagógusi segítséggel - kiosztani. Természetesen ugyanez a napközíben a fordított úton még jobban megoldható: a gyerekek eleve játszanak valami televízióval kapcsolatosat, s Ön ezt próbálja tapintatosan jobban megkonstruálni. A szereposztáson természetesen nem következetes, egyértelmü szereposztást értünk. Nagyon jól elképzelhető olyan eredményes foglalkozás is, ahol egyetlen gyerek játszik csak valamilyen szerepet, sőt olyat is, ahol többen ugyanazt a szerepet alakítják. Gondosan meg kell figyelni, hogy melyik csoport milyen módon és színvonalon fogja meg ezt a feladatot, mert ebből lehet következtetni a kevésbé kötetlen formákhoz való továbblépés célszerü módjára.

A kevésbé kötetlen módszer irányába az előző napi adás eljátszásával, mimetizálásával lehet megtenni a lépést. Meg kell ilyenkor figyelni, hogy fogékonyak-e ilyen játékra. Ha nem, úgy célszerü módosítani a feladatot, hogy kedvük legyen hozzá.

A játék harmadik "lépcsőfoka" a konkrét müsorok, illetve konkrét tévés szerepek eljátszása /például a tv-mese bekonferálása, a Maci utánzása, gyakori mesefigurákkal nézett vagy kitalált történet eljátszása, illetve ha az érdeklődés megfelelő, ugyanez eljátszható a tv-híradóval kapcsolatban is./

A játék után - illetve azzal párhuzamosan - el lehet kezdeni a tévével kapcsolatos beszélge-

téseket is. E beszélgetések során az elsődleges feladat a műsorfolyamon belül a műsorszámok elkülönítési készségének fejlesztése. Ebben segítséget nyújthatnak azok a gyerekek, akik már azon a szinten vannak, hogy számonként nézik a műsort, nem egyvégtében, vagy műsor közbeni véletlenszerű be- és kikapcsolásokkal. Segíthet továbbá a műsorújság használatának megkezdése, amely tudatossá teszi az egyes műsorszámok teljes vagy viszonylagos önállóságát. Ahol ez még korainak tűnik, ott a szerepjátékokban előkerülő vagy beszélgetés során előcsalható tévé-kedvencek /legyenek azok mesefigurák, szignálok, bemondók, műsorvezetők stb./ műsorszámokhoz kötése bizonyulhat célravezető eszköznek.

A beszélgetések során tisztázásra kerülnek az alapvető tévés konvenciók, illetve az azokkal kapcsolatos durva félreértések /mi része egy műsornak, mi nem, kik valódi élő személyek, kik alakíthatnak szerepet, hol van az a személy, aki nincs éppen a képernyőn stb./.

Végül ezekben a kezdeti beszélgetésekben már el lehet kezdeni a program egyik állandó tengelyét jelentő feladatnak, a televíziós tér- és időviszonyok tudatosításának konkrét esetekhez, műsorokhoz kötődő feltárását. Ezen mindenekelőtt azt értjük, hogy a gyerekek számára ez egyáltalán problémává váljon, bár nem olyan fokúvá, hogy az lényegesen megzavarja tévénézésüket.

A kolléganő belátására bízzuk, hogy a kiscsoportok mennyire legyenek állandóak, s hogy - viszonylag állandó csoportok esetén - a különböző kiscsoportokban folyó fejlesztő munka milyen mértékben hasonlítson egymásra. Az azonban magától értetődőnek látszik, hogy ami egyik csoportnál jól beválik, azzal - megfelelően adaptálva - érdemes próbálkozni a másikban is. Ugyanez vonatkozik a tanórán és a napköziben folyó foglalkozások illeszkedésének dolgára is.

A fentiekre természetesen mindig érvényes a televíziós kísérletnek az a normája, hogy a gyerekeket részvételre kényszeríteni nem szabad, legfeljebb az indirekt késztetés engedhető meg. Ugy gondoljuk, hogy e játékok - a családlátogatások, az otthoni tévénézésről való beszélgetések tapasztalataival együtt - kellő ismeretet fognak adni Önöknek ahhoz, hogy a televíziónézéssel kapcsolatos fejlesztő munkát megkezdjék, kiválasszák a gyerekeket érdeklő, elemzésre is alkalmas müsorokat, az egyes beszélgetésekhez könnyen tudjanak a gyerekek érdeklődése és tájékozottsága alapján csoportokat szervezni.

A további munkához szükséges segédanyagokat - amelyek inkább példák és javaslatok, mint utasítások - közelesen meg fogjuk küldeni. Ezzel egyidejüleg megkezdjük az ígért személyes látogatásokat is.

x x x

Néhány - a kísérlet beindításával kapcsolatos - megjegyzésünk van még.

1. Kérjük, ha vannak feljegyzései az idei családlátogatásokról, küldje el nekünk - akár eredeti állapotában, akár rövid jelentés formájában.

2. Kérjük, hogy tv-kísérleti osztályonként 5 példány Rádió- és Televízió Ujságot az iskola rendeljen meg a gyermekek részére 1984. január 1-től kezdődően a tanév végéig, majd szeptembertől a következő tanév első félévére. Az összeget az Oktatáskutató Intézet kifizeti, illetve átutalja az iskolának. Ehhez szíveskedjenek a számlákat megküldeni az intézet és osztályunk címére.

3. Kérjük, hogy munkájáról vezessen naplót, amelyben a tv-s foglalkozások időpontját, résztvevőinek körét, időtartamát, a feldolgozás módját, témáját és esetleges megjegyzéseit rögzítse.

Budapest, 1983. december 28.

Üdvözlettel:

Surányi Bálint

3.sz. melléklet

SEGÉDANYAG

A televíziós foglalkozások irányításához

I.

Bevezetés

Ez a segédanyag nem ismétli meg a tévés fejlesztő munka céljáról, alapelveiről és pedagógiai módszereiről szóban elmondottakat. Nem ismétli meg továbbá a munka megkezdéséhez adott írásos instrukciókat sem. Ahhoz kíván segítséget adni, hogy áttekintést adva arról a tágas terepről, amelyet az év során önállóan be kell járni,egyrészt könnyebb legyen több változatban előre megtervezni a tévés foglalkozásokat, másrészt, hogy legyen mihez viszonyítani: hol tart a munkában, hol mutatkoznak leginkább eredmények, s miben szükséges nagyobb erőfeszítést tenni a kiegyenlítettebb fejlesztés érdekében. Nem recept könyvet adunk tehát, még kevésbé hagyományos értelemben tananyagot és tantervet. Úgy gondoljuk, először alaposan át fogja tanulmányozni a segédanyagot, egybeveti eddigi tapasztalataival, s abból alakítja ki a továbblépés egyéni útját. A továbbiakban kéthetente, majd havonta vissza-vissza tér a segédanyag egészéhez, s figyelembe véve az osztály munkáját és a tévé műsor által éppen kínált alkalmakat, lehetőségeket, időről-időre elvégzi az önkorrekciót és önfejlesztést szolgáló értékelő és tervező munkát. Természetesen nem valami formális és időigényes tevékenységre gondolunk, de rendszeresre igen. Ha indokoltnak tartja, szívesen látjuk az ilyen helyzet-értékelő elgondolkodás rövid rögzítését a naplóban is, de ezt nem kívánjuk előírni.

A segédanyag egyes részei stílusban meglehetősen különböznek egymástól. Ez a témából szinte automatikusan adódik: a gyerekekben fokozatosan felépíthető ismeretanyagot számbavevő részek aligha hasonlíthatnak a gyerekekre gyakorolt szubjektiv hatás csoportos feldolgozásának lehetőségeit mérlegelő részhez. A segédanyag egészére vonatkozik az, hogy a pedagógusoknak szól és nem a gyerekeknek. Ez nem jelenti ter-

mészetesen azt, hogy induktiv uton a hetek-hónapok során a leirtak ilyen vagy olyan része ne kerülhetne át a gyerekek gondolat- és fogalomvilágába. Az anyag készitése során azonban ez utóbbira nem voltunk tekintettel, minthogy a "fordító program" kialakitását minden tekintetben a gyakorló pedagógusra bizzuk. A csontvázszerüséget helyenként "feldolgozási lehetőség" cimet viselő kérdésekkel, utalásokkal próbáltuk oldani, kissé kezelhetőbbé tenni.

A segédanyagra jellemző az, hogy ahol ez erőltetés nélkül lehetségesnek látszott, a tévé által felölelt világot ellentett fogalompárok formájában dolgoztuk fel. Ugy gondoljuk, hogy ésszerü keretek között elősegiti a kérdések világossá tételét. Másfelől alkalmas gondolkodási sémát ajánlhat fel a gyerekeknek is, akiknek a müsorok megértésével kapcsolatos nehézségei előzetes ismereteik és élettapasztalataik korlátozott voltából erednek mindenek előtt. Számukra tehát egy könnyen kezelhető fogalmi háló nagyobb segitséget adhat, mint a sok kibontatlan tény- és müveleti tudással eleve rendelkező felnőtteknek. Ennek ellenére igyekeztünk a gazdag valóságot a lehetőségekhez képest nem megnyomoritani ezekkel a fogalompárokkal. Ugyanezt javasoljuk Önöknek is: ugy kinálják fel a gyerekeknek az efféle gondolkodási sémát, hogy az támaszt és biztonságot adjon, illetve valóságos problémákat vessen fel, ne pedig kényszerü, merev, formális, a gondolkodást gátló rács legyen belőle. Tehát a fogalmi háló egyes elemeit mindig konkrét müsorhoz, illetve beszélgetési szituációhoz célszerü kötni, nem pedig tételesen megtanitani.

A felépitésben igyekeztünk ugy haladni, hogy tematikailag-gondolatilag összetartozó részeket lehetőleg ne szakitsunk el egymástól. Más kérdés, hogy a segédanyagban egymástól viszonylag távol került részek között adott összefüggésben nagyon közeli kapcsolat lehet, illetve van, és ezek a

kapcsolatok a konkrét műsorhoz, műsortípushoz kötődő feldolgozás során a gyerekek számára is jó, ha a ráismerés szintjén világossá válnak. Természetes, hogy a segédanyag sorrendje nem kíván haladási sorrendet adni, annál is kevésbé, mert értelemszerűen egy-egy beszélgetés vagy egyéb tévés foglalkozás egyidejűleg egészen különböző vetületeket kapcsol be a mozgásba. Ebből következik, hogy az eltervezett foglalkozásokban a segédanyag haladási sorrendje semmiképpen sem irányadó. Elemeinek tűnő információk hiánya nem feltétlenül feltételo bonyolultabb összefüggések valamilyen szintű megértésének. Továbbá a gyerekek aligha fogadják jókedvvel nagytömegű elemi ismeretek rájuk zúdítását. A segédanyag végén az egyes műsortípusokra vonatkozó speciális javaslatok kapcsán jelzésszerűen megpróbáltunk utalni a különféle problémák összeszervezésének lehetőségeire. Az ilyen kombinációk száma korlátlan, s a gyerekek az elképzelttől eltérően még számos más vetületeket is előtérbe hozhatnak. Az egy-egy műsortípusra vonatkozó javaslatok tehát nem egy-egy javasolt foglalkozás tervének felelnek meg. Inkább azt körvonalazzuk, hogy az egész évi munka során különféle mozaikokból és eltérő megközelítésekből miféle összkép és készségvilág kerekedhet ki.

Alapvető különbséget nem látunk a közös tévénézést követő foglalkozások, az előre jelzett, otthoni tévénézéshez kötődők és az előzetes figyelem felhívás nélkül otthon nézett műsorokkal kapcsolatos foglalkozások között. Bizonyos különbségek azonban magukból értetődőek. Így a közös tévénézések alkalmából az élmény, esetleg ezen felül az együttes élmény a pedagógus számára nem szóbeli megnyilvánulásokból is felismerhetővé válik, csakugy, mint ellentettje, a szórt figyelem. Az ilyen információk felhasználása kézenfekvő. Felhívjuk azonban a figyelmet arra, hogy a közepes tévénézés normáit (szabad-e közbe szólni, kérdezni, milyen hango-

ban, stb.) mindig szükséges előre tisztázni, különben a közös nézés potenciális előnyei a visszájukra fordulhatnak. Figyelembe kell venni továbbá, hogy a képernyő mérete és a tanulók száma közötti arány az egész osztály közös tévézését aligha teszi lehetővé, s sértené is a tévés foglalkozások önkéntességének elvét. Az osztály egy részére kiterjedő közös tévénézés esetén a megfelelő alternatív elfoglaltság kigondolása és megszervezése nagy körültekintést kíván. Természetesen a közös tévénézés is csak egy lehetséges, nem megkövetelt formája, módszere kísérleti programunknak.

II.

A műsorkészítés tényére vonatkozó tekintetbe
veendő ismeretanyag

- Az adásokat valahonnan sugározzák, ezt vevőkészülékek veszik. Adáskezdet, adászárás, adás közbeni bekapcsolás.

Feldolgozási lehetőség: A kezdő és záró "ceremónia". Adás közbeni bekapcsolódás esetén: a tájékozódás lehetőségei (logikai következtetés, műsorujság).

- Az adásokat valamilyen intézmény szerkeszti, gondoskodik a sugárzásról és valamilyen közönségnek szánja. A Magyarországon vehető adások szerkesztője részben a Magyar Televizió, részben külföldi TV társaságok.

Feldolgozási lehetőség: Miből lehet megtudni, hogy a MTV adását látjuk-e? (Monoszkóp, embléma, zene, konferálás, stb. - megragadható rajzban, dudolással, utánzással is.)
A műsorujságban a külföldi adásra vonatkozó információk megfigyelése.

- A Magyar Televizió adásai két műsorban kerülnek sugárzásra: MTV 1 - MTV 2.

Feldolgozási lehetőség: A sávváltás, mint a párhuzamos adás mindennapos élménye.
Mindig párhuzamosan sugároznak-e? Miből dönthetjük el, hogy melyik adást látjuk? Miért érdemes ezt tudni? (Műsorujság használatának erre vonatkozó készségei.)

- Az adás: színes - fekete-fehér, a vétel: színes - fekete-fehér.

Feldolgozási lehetőség: Otthon színesben látott műsor ismétlésének fekete-fehérben való megnézése. A műsorujság FF jelzésének felderítése.

- A tévéadás: képből - hangból tevődik össze. Kép: a teljes képernyő egy kép - a képernyő egy része kiegészítő, párhuzamos kép. Hang: beszéd - zene - zörej. (A zene lehet maga a műsor, vagy aláfestő zene.)

Feldolgozási lehetőség: Előbb a fény, majd a hang lecsavarásával el lehet különíteni a kettőt. Elindítható a kettő közötti viszony, ezen belül különféle műsortípusoknál a dominancia problematikája, illetve a kép- és hang különféle funkcióinak felismertetése. Kapcsolódik a műsor nyelvének kérdéséhez.

- A tévéadás: magyar nyelvű - nem magyar nyelvű. A Magyar Televízió: magyar nyelvű - nemzetiségi nyelvű adása. A MTV magyar nyelvű adásában: a személyek magyarul beszélnek - idegen nyelven beszélnek, de szinkronizálták magyarra - tolmácsolják - feliratos.

Feldolgozási lehetőség: Mikor észleltek ilyet? Mikor közli ezt a TV maga? Meg lehet-e ismerni szájmozgásról? Milyen információkból lehet az idegen nyelvről szinkronizált műsort felismerni?

- A tévéműsor szerkesztésének helye: Magyarország (bp-i studió - körzeti studió) - külföld.

Feldolgozási lehetőség: A körzeti studió emblémája, szignálja, stb. Jelzése a műsorujságban. Esetleges utalás a kábeltelevízió és a képmagnó közötti különbségre. Térkép használata.

- A tévéműsor: szerkesztésének - készítésének helye közötti megkülönböztetés. Ezen belül szóba kerülhet: az Intervíziós, Eurovíziós adások - a MTV külföldi tudósítói - a MTV által külföldön felvett adások - külföldről átvett filmek (friss anyagok - mese - rajz - báb - játékfilmek) kérdéskör.

Feldolgozási lehetőség: Emblémo, szignál. Mi adjuk, vagy mi kapjuk?

- A tévéműsor szerkesztésének - készítésének időpontja: egyidejű (élő) - részben egyidejű - előre felvett adások.

Feldolgozási lehetőség: Az élő egyenes adás fogalmának kibontása. Azok az apró jelek, amelyek biztossá teszik, hogy élő adásról van szó. Az egyidejűség mint élmény ("mi is ott vagyunk"), és mint kockázat (hibalehetőségek, stb.). Az élő adás és a visszajátszás - leosztás, mint félreértési lehetőség. A részben egyidejű műsorok jellegzetességei (pl. TV Híradó). Mi egyidejű, mi nem? Előre felvett műsorok előnyei és hátrányai. Az élő adás illúzióját keltő, de valójában felvett műsorok felismerését lehetővé tevő jelek keresése.

Megjegyzés: Az ebbe a körbe tartozó ismeretek nem a műsorok közvetlen megértéséhez szükségesek. Tisztázásuk a televíziózás egészére vonatkozóan lényeges. Jórészt evidenciának tűnő fogalmak szerepelnek itt, de nem biztos, hogy a gyerekek számára valóban tisztázottak. Ha egy műsor megbeszélésekor, egy-egy konkrét foglalkozáson fény derül a gyerekek ilyen értelmű tévedéseire, félreértéseire (pl. a Colombo, Tarzan stb. magyar ember, mert magyarul beszél, stb.), akkor jó lehetőség nyílik a fenti alapfogalmak tisztázására. Mindezt azonban ilyen "bakik" hiján is érdemes átgondolandóvá tenni a foglalkozások során.

A napi, illetve heti műsorfolyam tagolásával kapcsolatos ismeretanyag

- A Magyar Televizióban: - adásnap - szünnap - rendkívüli adásnap.

Feldolgozási lehetőség: Elhatározás kérdése az adásnapok megállapitása, külföldön hétfőn is van adás.

- A napi műsor: délelőtti - délutáni adásra tagolódik. Műsor-kezdet - műsorzárás. Lehet:- percre azonos - hozzávetőleg azonos - változó. Munkanap - munkaszüneti nap eltérései.

- Műsorfolyam (kezdettől zárásig) - konkrét műsor.

Feldolgozási lehetőség: A konkrét műsor elkülönitésének lehetőségei különféle megközelitésekből. A műsorujság szerepe a műsorok elkülönitésében. Műsorismertetések.

- Konkrét műsor - nem műsor jellegű, de a műsorujságban jelzett adások (pl. reklám) - időkitöltő átkötések (zene, szünetjel, stb.).

- Egységet alkotó műsorok - füzérszerű, többtémáju műsorok.

Feldolgozási lehetőség: A füzérszerűektől lehet inditani: Deltácska, Delta, Hiradó, magazin műsorok, stb. Mennyire azonos műsorszámok, mennyire nem? Mi a közös bennük? Mi jelzi, hogy váltás van? Ezután: az egységet alkotó műsorokat a helyszinváltások, esetleg epizódok miért nem teszik füzérszerűvé?

- Egyedi műsorok - sorozat műsorok (egymásra épülő-nem egymásra épülő sorozatok).

Feldolgozási lehetőség: Ésszerűbbnek látszik a sorozatokból indítani. A nem egymásra épülő sorozatok leginkább kézenfekvő példái az állandó szereplőkkel dolgozó mesemű-sorok, az egymásra épülőknél az éppen a gyerekek körében is érdeklődést keltő sorozatműsorok. Ki lehet mondatni a gyerekekkel azt, hogy az egymásra épülő sorozatoknál a megértéshez milyen mértékben szükséges az előző adás/ok ismerete. Honnan lehet megtudni, hogy ez a sorozatnak hányadik adása, és még hány adás lesz? Így lehet eljutni az ellentett fogalomhoz, az egyedi műsorokhoz.

- Rendszeresen visszatérő műsorok - nem rendszeresen visszatérő egyedi és sorozatműsorok.

Feldolgozási lehetőség: Az előbbi probléma itt más vetületben jelentkezik: a rendszeresen visszatérő műsorok (pl. esti mese, TV Híradó, stb.) nem sorozat műsorok, hanem egyediek, mégis más jellegűek, mint a többi egyedi műsor. Egy rendszeresen visszatérő műsor keretében nem egymásra épülő sorozatként értelmezhetők az állandó szereplőkhöz

kötött epizódok. A rendszeresen visszatérő műsorok kérdése kötődik a tévé műsor szerkezetének kérdésköréhez - ez a másik lényeges ág. A rendszeresen visszatérő műsorok szignáljának, fő címének felidézése, ezek rendeltetése, stb.

- Naponta - hetente - ennél ritkábban, vagy nem pontos periodicitással visszatérő műsorok.

Feldolgozási lehetőség: Mik azok a műsorok, amik bizonyosan benne lesznek a holnapi, illetve a jövő heti tévé műsorban? Mindig, illetve rendszerint azonos időpontban kezdődne-e? Mi a közös ezekben a rendszeres műsorokban minden alkalommal? Mi a különbség? Mit érdemes rendszeresen nézni? Mit nem? Mi a haszna az egyiknek, illetve a másiknak?

- A televizió önmagáról való tájékoztatása és a napi, illetve heti műsorfolyam: műsorismertetés - műsorujság - ajánló műsorok gyerekeknek, felnőtteknek - egyéb műsorelőzetesek (tévéfilm-részletek, a szerkesztő előzetes jelentkezése és felhivása a nézőkhöz, stb.).

Feldolgozási lehetőség: Az egyes tájékoztatási formák rendeltetésével, egyéni hasznával kapcsolatos tapasztalatok kibontása. Az előzetes műsorközlés és az aktualitás viszonya. Ezen belül pl.: azt lehet tudni előre, hogy

minden nap lesz TV Híradó, de azt, hogy mi lesz benne, nem.

- Műsorváltozás: érdemi okokból - technikai okokból.
- A Magyar Televízió gyerekeknek szánt műsorai:
  - elképzelt rendeltetése,
  - elhelyezése a napi és heti szokásos műsorszerkezetben,
  - jelzése a műsorujságban és egyéb tájékoztatásban (pl. Idesüssi).
- Az ismétlés, mint a műsorstruktura egyik alkotó eleme.

Feldolgozási lehetőség: Részben a műsorujság segítségével. Élményszerűbb azonban, ha egy, a gyerekek egy része által az esti órákban látott műsor délelőtti ismétlését sikerül az osztályban "elcsípni".

Megjegyzések: A műsorfolyam tagolásának - tagoltságának felismeréséhez jó segítséget nyujt az itt szereplő fogalmi rendszer. Mivel egyik célunk a műsorfolyam "felrobbantása", ezért a fenti fogalmak tudatossá válásától azt reméljük, hogy a gyerekek felismerik: a tévében különálló vagy kapcsolódó műsorok láncolata szerepel, melyek közül ki-ki érdeklődése szerint választhat. A nem egyedi műsorok esetén további haszna lehet a fentieknek abban, hogy a gyerekek számára világossá váljon: bizonyos tipusu műsorokat mikor várhatnak, megértik-e majd az adott műsort, vagy csak akkor, ha látták az előzményeket, stb.

Néhány figyelembe veendő tudnivaló a műsorok készítőiről, szereplőiről

- A műsor készítői közül vannak akik a: képernyőn láthatóak - nem láthatóak. Célszerű az alábbi szerepek jellegzőit fokról-fokra kibontani, a minél gazdagabban eljátszani engedni:
  - bemondó
  - kommentátor
  - riporter
  - műsorvezető - játékvezető
  - riportalany
  - szakértő, előadó
  - színész, aki testével és hangjával jelen van
  - színész, aki csak a hangját kölcsönzi,

illetve a nagyrészt 'láthatatlanok' közül:

  - operatőr.

Feldolgozási lehetőség: Egyaránt lehet a tévével kapcsolatos szerep- illetve mimetikus játék alapján 'felfedeztetni' a szerepeket, ezek jellegzetességeit, eltéréseit, esetenkénti összemosódását, vagy a műsorról való beszélgetést elvinni ilyen irányba. A szerepjáték kapcsán más funkciók is felderithetők (elsősorban a rendezőé). Az érdeklődéstől függően fel lehet fejteni a közreműködők tetszés szerinti széles körét. Fel lehet hívni a figyelmet az egyes műsorok végén közölt un. stáblistára a kiváncsiság felkeltése végett,

illetve a műsorujság ilyenfajta közléseire. Adott esetben sokat segithet a "Teleráma" c. műsor.

- A szerepek elemzésénél célszerű felosztás: saját szövegét mondja, saját véleményét képviseli - más szövegét olvassa fel, vagy mondja el - köztes esetek.

- Szerep - szereplő megkülönböztetése. (Esetleg neve, illetve funkciók alapján.)

Feldolgozási lehetőség: Legcélszerűbbnek látszik megvárni, amig a gyerekeknél tévesztés vagy keveredés mutatkozik, s akkor együttesen tisztázni (pl. egy ifjusági tévéjátékban szerepel egy osztályfőnök, akinek a darabban neve van, s egyben egy ismert nevű szinész játssza).

- Szereplő: felnőtt - gyerek - nem élő szereplő.

Feldolgozási lehetőség: Itt is célszerű kivárni egy tévesztést vagy bizonytalankodást. A különféle funkcióju gyerekszereplők esetében nagyobb foku érdeklődésre lehet számitani.

Megjegyzés: E fejezet ismeretanyaga tipikus hibaforrás, gyakran okoz a gyerekeknél félreértéseket. A szerepek esetleges összezavarásának folytonos korrigálására ezért különös figyelmet kell forditani. Segitséget nyujthat mindez a későbbiekben tárgyalandó figyelem felkeltés, érzelmi azonosulás ("érdekel, mert XY szerepel benne, mert XY-ról szól", stb.), illetve az értékelés alakulásában is.

Fikció és valóság az egyes műsortípusoknál

- A probléma nem azonos azzal, hogy egy műsor hat-e a gyerekek fantáziájára, vagy sem. Minden további nélkül lehetséges, hogy egy sportközvetítés vagy egy híradóbeli képsor erősen hat a fantáziára, ezt - adott keretek között - értékesnek kell tartani. Tisztázni a műfajjal kapcsolatos "játékszabályokat" szükséges.

- A műsor: valóságost mutat be (szerkesztetlenül - szerkesztetten) - elképzelt dolgokat mutat be (akár meg is történhettek volna, vagy megtörténhetnének - a fantasztikus világába tartoznak).

Feldolgozási lehetőség: Ez az alapséma szinte minden műsorfajtára, illetve konkrét műsorra alkalmazható és időről-időre - különösen a félreértésre alkalmat adó esetekben - vissza is kell rá térni. Sajátos vitatkozási - elemzési alkalom lehet pl. ebből a szempontból a reklám, ahol egy helyre kerülhet a legtárgyszerűbb tényközlés a legfantasztikusabb köntössel. Ugyanígy különösen érdekes műsortípus a korhűségre törekvő történelmi film, vagy a távoli környezetben játszódó történet.

Megjegyzés: Az itt és a következő két részben (Időviszonyok, Térviszonyok) szereplő ismeretanyag eddigi tapasztalataink szerint a műsorok megértésének - félreértésének egyik kulcsa. A felszínre kerülő vagy burkolt tévedések felismerését, korrigálását legjobban e fogalmak

tudatosításával érhetjük el. Azonban (éppen, mert oly gyakori a tévesztés) egyes gyerekek jó felismerésének legyen presztizs-emelő szerepe. Amennyire káros a tévesztők nem tudását megbélyegezni, annyira fontos a kiérdemelt kompetencia, illetve siker hangsulyozása. Mindaddig, míg a gyerekek nem tájékozódnak készségszinten a fikció - valóság elkülönitésében, illetve a megértéshez szükséges téri - időbeli relációkban, ezek a témák szerepeljenek a tévés foglalkozásokon.

- Valóságos, abszolut idő.

Feldolgozási lehetőség: Óra képe a képernyőn. Várakozás a helyszini kapcsolásra. Az abszolut időre utaló mozzanatok az élő egyenes adásoknál (pl. beérkező telefonok). Sajátos, lényeges problémát jelent az élő egyenes adások ismétlései

- Nem valóságos, abszolut idő.

Feldolgozási lehetőség: Az egyenes adás benyomását keltő, felvételről sugárzott műsorok adják a legtisztább példákat, a innen lehet elindulni a kevésbé egyértelmű esetek felé.

- Valóságos, részben abszolut, részben hozzávetőleges idő.

Feldolgozási lehetőség: Pl. Egy TV Híradó bizonyos kockáiról tudható a pontos abszolut idő, más részletek ideje hozzávetőleg adottnak vehető (a napokban, a közelmultban).

- Időbeli sürités, azaz időváltás, az időrend betartásával.

Feldolgozási lehetőség: A "mikor" kérdés nem egészen indokolt, de az "előbb - később" viszony az adásban és a történetben egybevág.

- Időbeli sürités, azaz időváltás, az időrend felforgatásával.

Feldolgozási lehetőség: Legcélszerűbb olyan, nagy érdeklődést kiváltó műsor megbeszélése-

kor alkalmazni, amikor a cselekmény megértése erősen függ az időbeli ugrások felismerésétől.

- A fantasztikumra épülő műsorok időviszonyai.

Feldolgozási lehetőség: Ráébreszteni a gyerekeket, hogy itt a szokásos időfogalom egyszerűen értelmetlen.

- Történelmi idő.

Feldolgozási lehetőség: Egyik típusként a korhűségre törekvő játékfilmekre lehet gondolni, akár valódi "kosztümös" formában, akár olyan filmeknél, amelyek jeleznek konkrét évszámot.
A másik típus a tudományos ismeretterjesztő műsorokban előkerülő történelmi időfogalom.

- Összefoglalva az alábbi fogalompárokkal dolgozzunk:
  - abszolut - relativ
  - folyamatos - nem folyamatos
  - időrendet követő - időrendet felszabdaló
  - valóságos - fiktiv

- Az időviszonyok egy további, sajátos vetülete a televízióban: ujdonságra, aktualitásra épülő - kevésbé vagy egyáltalán nem avuló műsorok.

Feldolgozási lehetőség: Lenne-e értelme híreket, sporthíreket napok mulva ismételni? Miért lehet más műsorokat? Van-e olyan értéke az ujdonságnak, ami ellensulyozza gyors avulását?

Térviszonyok a televízióban

- Valóságos esemény; valóságos helyszínen:
  - egyetlen helyszínen, egyetlen kameraállásból
  - egyetlen helyszínen, több kameraállásból
  - több helyszínen.
- Valóságos esemény; részben mesterséges helyszínen.

Feldolgozási lehetőség: A valóságos és egyetlen helyszínen a kameraváltást sok gyerek hajlamos helyszínváltásnak értelmezni. Ez az egyik lehetséges kiinduló pontja a térviszonyok tudatosításának. A másik véglet: a tévétorna vetített háttér előtt folyik.

- A földrajzi térbeliség tudatosítása.

Feldolgozási lehetőség: Ismerős vagy a tévéből ismert színhelyek. Térkép.

- Valósághű elképzelt esemény: valóságos vagy annak tűnő környezetben - díszletek között.

Feldolgozási lehetőség: Az időváltás és a színhely váltás összekapcsolása.

- Fantasztikus műsorok tere (rajz, animáció, egyéb trükkök, stb.).

III.

A televizió élménynyújtó, érzelemfelkeltő hatásainak néhány tudatosítható mozzanata

- A hatás előfeltétele a figyelemfelkeltés, figyelemlekötés.

Feldolgozási lehetőség: Az adott műsorral, műsortípussal kapcsolatban a csoportos beszélgetések tisztázhatják, hogy ebben a tekintetben számottevő különbségek vannak az egyes gyerekek között. Az is feltárható azonban, hogy az adott műsortípus iránti érdeklődés nem állandó, s hogy a tévés foglalkozások során alakul.

- A figyelmet elősegíti a kíváncsiság, az előzetes várakozás.

Feldolgozási lehetőség: Éreznek-e a gyerekek különbséget az előre kijelölt, már várt műsorok és a véletlenül megnézett műsorok között? Ha nem egy műsort várnak, hanem egy esemény bekövetkeztét, eldöntét, fokozza-e ez a saját maguk által is érzékelt érdeklődésüket? A várakozás csak pozitív hatású-e, vagy fokozza a csalódás esélyét is? Egy műsor megnézése felkelt-e kíváncsiságot egy másik iránt?

- Három erős hatással számol általában a műsorkészítő az igények kielégítésénél: az iznalommal, a nevetéssel és a meghatódással.

Feldolgozási lehetőség: Tudatosul-e egyes gyerekeknél az ilyen erős hatások iránti igény? Van-e, aki valamelyiket kifejezetten elutasítja? Milyen szerepet játszanak ezek az igények a műsorok közötti választásban? Az erős hatás segíti, háttéltatja, vagy közömbösen hagyja a műsor megértésének szinvonalát?

- A műsorral kapcsolatos érzelmi reagálások különösen látványosan megragadhatóak az egyes szereplőkkel kapcsolatos rokonszenv - ellenszenv viszonyok jellegével, erősségével. Ennek igen erős megnyilvánulási formája az azonosulás, a spontán szerepjáték.

Feldolgozási lehetőség: Egy műsor megközelíthető erről az oldalról is, sőt, ha van ilyen erős hatás, akkor célszerű is innen indítani, s csak az után menni el eleező irányba, vagy a hatás miértjei felé. Igen termékeny lehet, ha a gyerekek reagálása eltérő, s így vita alakul ki. Ugyanígy termékeny lehet, ha egy gyerek nincs kibékülve a műsor végével, vagy fantáziál esetleges folytatást, következményt illetően, s ebbe másokat is be lehet kapcsolni. Sajátos eset a sorozat-műsor folytatásával kapcsolatos várakozások "megvitatása".

Aggódnak-e valaki sorsáért, szurkolnak-e valakinek, stb.

- Az érzelmi beállitódást elősegitheti az ismert meselakok, szenélyek, szereplők előfordulása, de másfelől az ujdonság is.

Feldolgozási lehetőség: Felderithető-e két hatásfajta jelentkezése a gyerekeknél? Kiknél melyik, milyen esetben? Vannak-e ezzel kapcsolatban ellentétes beállitódások a csoporton belül? (Pl. azért örültem, mert X is szerepelt benne, illetve azért örültem, mert ilyet még nem láttam.)

A tévéműsorok értékelése fejlesztésének-tudatosításának néhány szempontja

A gyerekek szubjektíven globálisnak érzett értékítéletet alakítanak ki ("jó volt", "nagyon jó volt"), az indoklást viszont nem képesek globális szinten megfogalmazni. Nem képesek ugyanakkor elemző, analitikus értékelésre sem. Rákérdezésre tipikus reagálás az, hogy epizódokat kezdenek emlegetni, amiből csak meglehetősen bajos aprómunkával lehet felderíteni, hogy az élményt a műsor egésze adta-e a gyereknek, csak az eszközei hiányoznak az erről való számotadáshoz, vagy el sem jutott a globális megértéshez, s ezzel részben azonos értelemben a globális élményhez. Ezért az értékelés alapjainak lerakása időigényes, a pedagógustól nagy figyelem összpontosítást igénylő munka.

A tetszés kérdéskörében az első elágazás a: műsortípus - konkrét műsor elkülöníteni tudása. Amint a "rajzos mesefilmeket általában nem szeretem, de ez tetszett" típusú megnyilatkozásokhoz eljutunk, általában a döntő lépés megtörtént.

A műsor egyes összetevőit, illetve a műsor készítőit, szereplőit külön-külön értékelő elemző nézés ugyan kivételes esetekben ebben az életkorban is előfordul, ez azonban nem lehet norma fejlesztő munkánk tekintetében. A gyerekek többsége pl. egy olyan filmet, ahol a végkifejlettel nincs megelégedve, általában el fog utasítani.

A beszélgetések színvonalát tehát azzal lehet emelni, ha elutasítás esetén annak okát minél többször sikerül felderíteni, majd ezt követően hangzik el néhány eredeti gondolkodásra való megjegyzés a gyerekek részéről, s ezt a beszélgetés többi résztvevője nyugtázza, értékeli. A tetszéssel fogadott műsorok esetén viszont egyes részletekre, a megvalósítás egyes mozzanataira vonatkozó kifogások jelenthetik a magasabb lépcsőfokot.

Kellő tapintattal az viszont a gyerekek között fokozatosan normává tehető, hogy az a gyerek, aki az adott műsort magasabb szinvonalon értette meg, kompetensebb módon nyilvánithat értékelő véleményt, mint az, akinek a megértése erősen hézagos. A megértés jele egyaránt lehet a viszonylag logikus lineáris elmesélés, illetve a műsor lényegének rövid, globális szintű megragadása. Nyilvánvaló, hogy az utóbbi képviseli a magasabb szinvonalat, de a gyerekek többsége számára az előbbi nélkülözhetetlen lépcsőfok a továbblépéshez.

Mind a megértés, mind az értékelés fejlesztésében lényeges szerep jut a: centrális, periferikus mozzanatok elkülönitésére való képesség kifejlesztésének. Minthogy spontán módon ez a korosztály a periferikus információkhoz szivesen kötődik, lényeges, hogy a beszélgetések során közvetett pedagógia segitségével fejlesszük a centrális információk kiemelésének képességét, vagyis a gyerekekkel magukkal különittessük el ezeket. Ha ezen a ponton megrekedne a fejlesztő munka, egy-egy a csoport által látott történet szerepjátékban való feldolgozása és ennek megbeszélése lehet eszköz ahhoz, hogy a gyerekek rájöjjenek: a periferikus mozzanatok tultengése kudarchoz vezet a lejátszásban.

Az egyes műsorokkal kapcsolatos beszélgetések során nagyon figyelni kell a résztvevők lényegre tanintó kifogásaira, mint például a vélt vagy valódi logikai hibára, stilustörésre stb. Ha ilyen megjegyzés elhangzik, akkor azt - akár más elemek feláldozása árán is - a beszélgetés középpontjába érdemes juttatni: vitassák meg, hogy helyénvaló-e a megjegyzés, vagy sem.

Az értékelés szinvonalának fejlesztése tekintetében tehát semmiképpen nem a pedagógus saját értékrendjéhez való közelités az irányadó, még kevésbé a műsor esetleges "pedagógiai üzenetének" a megfejtése, hanem a gyerekek megnyilvánuló-

sainak a szinvonala. A pedagógus tehát akkor fejleszti jól a csoportokat, ha a szinvonalas értékelést presztizsforrássá tudja tenni a csoporton belül. Természetesen ez nem jelentheti azt, hogy a legszinvonalasabban kifejtett értékelés terrorizálhatja az ettől eltérő, de alacsonyabb szinten képviselt értékeléseket. Az eltérő vélemények tiszteletének kialakitása legalább annyira fontos feladat, mint az értékelés szinvonalának megbecsülése.

Ez utóbbinak kialakitásában célszerű lehet a gyerekek gondolkodásába egy másik nézőpontnak a beemelése is. Azé, hogy az adott csoportnak az tetszik, ami sajót, eddig kialakult - kialakitott szükségleteivel valamilyen módon találkozik, ami valamilyen formában személyesen érinti. Időről-időre fel lehet tenni olyan kérdést, hogy vajon lehetnek-e olyan nézők, akiknek egyik vagy másik olyan műsor tetszik, ami iránt az adott csoport nem volt fogékony. Ha ez a megközelités célba talál, s olyan válaszokat kapunk, hogy "ez az óvodásoknak biztos tetszik, mert nekik való", "ez az ujságolvasókat érdekelheti" stb., akkor ujabb lényeges lépést sikerült megtenni a műsorok szinvonalasabb értékelése felé. Igy ugyanis a: jó - rossz értékelés mellé a: nekünk jó - nekik jó értékelés is kialakul, s a miértek világa jelentősen kibővül.

Lényeges azonban elkülönitehi - a magunk és a gyerekek számára egyaránt - az eltérő megitélések két alapvető tipusát. A fentiek olyan műsorok, ismeretek, közlések, stb. eltérő megitélésére vonatkoznak, amelyek értelmezése lehet többféle (elsősorban - de nem kizárólag - művészi alkotásokban). A tények félreértése azonban nem tekinthető véleményeltérésnek, sőt kisérletünk éppen az ilyen meg nem értések, félreértések tisztázását, elkerülését célozza többek között.

Befolyásolási szándék, állásfoglalás, elkötelezettség a tévéműsorban

Ez a szempont önmagában tul elvont ahhoz, hogy általánosságban kezelhető legyen a gyerekek számára. Nyilvánvaló, hogy az egyes konkrét műsorok kapcsán teljesen eltérő szóhasználattal lehet e jelenségkörre felhívni a gyerekek figyelmét, tudatosítani legalábbis ennek a momentumnak a lehetségességét.

Elsődlegesen az erkölcsi, pedagógiai tanulságra kihegyezett gyerek- és ifjusági műsorokkal kapcsolatban vetődik fel ez a kérdéskör. Kényes egyensulyozást igényel az, hogy a szándék felismertetése, megfogalmazása ne alakitson ki olyan szemléletet, amelyik egyenesen elvárja a műsoroktól a tanulságra kihegyezettséget, netán egyenesen értéknek kezeli. Másrészt viszont a rejtettebb szándék "leleplezésének" készséggé tétele nem szerencsés, ha immunissá teszi a gyerekeket a hatással szemben. A gyerek- és ifjusági műsorok ilyen jellegzetességeinek, illetve ezek hiányának problémává tétele és az értékelés során árnyalt, nem mechanikus figyelembe vétele hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyerekek által megnézett "felnőtt műsorok" (játékfilmek, sorozatok, krimik) ilyen tekintetben ne okozzanak világképbeli zavart. (Ne tulajdonitsanak erkölcsi mondandót olyasminek, aminek nincs, ne ez vezesse őket az értékelésben st .) Vagyis a befolyásolás, állásfoglalás meglétének vagy hiányának felismerése, a megitélésbeli szempontok, értékek sokféleségének megtapasztalása révén válhat a gyerek egyfelől egyre érettebb kritikus tévénézővé, másfelől feloldódhat az a nem ritka "fekete-fehérben" való világlátás, ami miatt egyes tévéműsorok a gyerekek egy részénél komoly zavarokat is okozhatnak. A tévés foglalkozások arra is alkalmasak, hogy ezek az esetleges zavarok napfényre kerüljenek és a gyerekek megbeszéljék azokat.

A kérdéskör feltárásának, feldolgozási módjának speciális és kitüntetett terepét jelentik a reklámok, a sportközvetítések, a krimik és a politikai műsorok (ezen belül első sorban a gyerekek által meglehetősen széles körben nézett TV Híradó), s éppen ez az egyik oka annak, hogy e négy műsortípusra külön is kitérünk.

IV.

Egyes tévés műsortípusok feldolgozásával kapcsolatos speciális szempontok, javaslatok

Ha a műsorfolyamon belül elkülönítjük az egyes műsorokat, tisztázzuk a valóság és fikció szerepét a tévé műsoraiban, stb., vagyis a tévé egészére vonatkozó általános "játékszabályok" felismertetése mellett feltárjuk az egyes műsorfajtákra vonatkozó sajátosságokat is, elkerülhetetlenül beleütközünk a műsorfajták létének és mibenlétének kérdésébe is. Nem feladatunk azonban, hogy valamiféle tételes felosztást adjunk, vagy a sokféle elterjedt terminológia valamelyikét módszeresen bevezessük. Különösen nem feladatunk a Magyar Televízió szervezeti felépítésének, s ezáltal az egyes műsorok "gazdájának" felderítése. Másrészt viszont nem is tartózkodhatunk szélsőséges módon bizonyos műsortípusok alkalmi vagy gyakori megnevezésétől sem enélkül, hogy saját munkánkat gátolnánk. Továbbmenőleg maguk a gyerekek a tévéből vagy otthon felszedhetnek olyan szóhasználatot, amelyet a műsorok tipizálásába ők kapcsolnak be.

Valamilyen formában megkerülhetetlennek látszik az "aktuális információs", valamint az "ismeretterjesztő" műsortípus elkülönítése és valamilyen megnevezése. Bizonyos ismeretterjesztő műsorok a gyerekek körében népszerűek, s minthogy a műsorfolyamnak éppen ez az iskola világához leginkább kötődő része, kezelése nyilván nem okoz problémát. Az információs műsorok közül a Híradóra részletesebben is visszatérünk, s az azzal kapcsolatban elmondottakat adott esetben értelemszerűen más aktuális információs műsorokra is vonatkoztatni lehet. Más hozzáállást javaslunk a műsorok szokásos felosztásán belül a "szórakoztató" terminusra. Ennek mellőzését

találjuk célszerűnek annyira számos okból, hogy talán indoklásra is kár szót vesztegetni. Olyan konkrét esetben, amikor pl. a Delta és egy félig-meddig ismeretterjesztő vetélkedő műsor közötti műfaji különbség kerül terítékre, amugyis a gyerekeknek és a pedagógusoknak kell megtalálni az értelmes, egyszerre tájékoztató és gondolkodásfelkeltő megoldásokat a tipizálásra.

Az alább tárgyalandó négy közül a reklám - bár "műsor" volta fölöttébb kétséges - önálló tipust képvisel, a másik három ugyan besorolható valamiféle gyűjtőkategóriába, de a gyerekek tévénézésében önálló szerepük van.

A reklámokról

- Tisztázható - sőt tisztázandó - hogy a televízió műsorfolyamába iktatódik, mégpedig a kinyomtatott műsorban is szereplő módon, készítője, küldője mégsem maga a Magyar Televízió, függetlenül attól, hogy maga állítja-e össze, vagy a Magyar Hirdető. Felderíthető az elhelyezkedése a napi, heti műsorban.

- Nyilvánvalóvá lehet tenni a hirdető szándékát, cselekvésre, magatartásra felszólító jellegét, illetve információs jellegét. Ennek kapcsán tisztázható, hogy egy gyerek mennyire érintett az egyes reklámokban. Továbbá az is, hogy a nézők mennyire érdekeltek abban, hogy hallgassanak a reklám felszólításaira és mennyiben ellenérdekeltek. Kik a címzettek?

- A gyerekek számára nem mindig evidens, hogy egy reklámműsor szervetlenül, füzérszerűen tartalmaz egymástól független reklámokat. Problémává tehető, hogy hogyan lehet biztosan elválasztani az egyiket a másiktól.

- Elég gyakori, hogy a hirdetés nézői előtt homályban marad, hogy mit is reklámoztak tulajdonképpen, illetve ki reklámoz. E tekintetben is indokolt lehet a készségfejlesztés, ha a gyerekek partnerek hozzá.

- A kép és hang viszonyában a reklámok igen gazdag tárházat adnak, akárcsak a beszéd - zene - zörej felhasználásában. Kézi magnó segítségével sok fejlesztő jellegű játék kialakítható. Van képi és hangzó szignál.

- A valóság és a fantasztikum együttes jelentkezése, egymásra hatása is példaszerűen tanulmányozható reklámok segítségével: a gyerekek - ha érdekli őket - igen élesszemű megfigyelésekre képesek.

- A reklámokban is vannak reklám-szerepek, akárcsak a

tévé más műsoraiban tévé-szerepek (állandó rajzfigura, színész, nyilatkozó vezető stb., stb.).

- Az időtlen és a konkrét időpontra vonatkozó reklámok is elkülöníthetőek.

- Térbeli, földrajzi vonatkozásai is vannak a reklámoknak.

- Egyes gyerekek a reklámokkal általában, vagy egyes reklámokkal erős érzelmi viszonyba kerülhetnek. A pozitív hatás kötődhet személyhez, figurához, zenéhez, képsorhoz. Elemezhető a hatás kiváltója, valamint az, hogy ugyanaz a stimulus az egyes gyerekekre különbözőképpen hat. Elmehet az utálatig is egyes reklámok esetében.

- Elemezhető a reklámok jó vagy sikerületlen volta mind a nézőre ható kellemesség szintjén (vicces, otthonos, stb.), mind abból a szempontból, hogy elérheti-e feltételezett célját (elképzelhető-e, hogy valaki az adott reklám hatására cselekszik valamit), mind logikai (érthetőségi, egyértelműségi) szempontból.

Megjegyzés: Az eddigiekben vázlatosan végigfutottuk szinte az egész segédanyagot abból a szempontból, hogy mi minden exponálható a reklámok kapcsán. A sor még tovább is folytatható. Ugyanakkor egyáltalán nem szükséges, hogy a reklám legyen az a példa, amiből ennyi minden felderíthető. A reklámokra vonatkozó alapvető tudnivalók után ugyanis teljes értékű az az egyéni következtetés is egy-egy gyerek részéről, hogy reklámot egyáltalán nem hajlandó nézni, vagy csak háttérként, műsorkitöltőként, s ezt a véleményét tudatosan vállalja, a reklámból szerezhető információkról szándékosan lemond.

Sportközvetitések

- A sportközvetitések témája előtt mindenképpen indokolt az aktiv sportolás, ezen belül az élsport és a tömegsport minemüségét egyértelmüen tisztázni. Ezután a sportágak létét, szabályokhoz kötött voltát, a férfi és női sport külön szervezetét (illetve ez utóbbiban a kivételeket:vegyespárost) célszerü számba venni. Végül - még mindig a tévétől függetlenül - a néző, szurkoló szerepét is értelemszerüen meg kell beszélni.

- A sportról általában és a sportesemények nézéséről általában megbeszélteket adaptálni szükséges a tévés sportadásokra, amelynek kulcsa az lehet, hogy a jelen nem lévők (egyidőben máshol játszó csapatok, szurkolók, stb.) miért igénylik

  - a sporthireket,
  - a rövid, képpel kisért sportösszefoglalókat,
  - a képfelvételről közvetitett sportesményeket,
  - az élő egyenes adásokat.

Megjegyzés: Már itt a gyerekek közötti egyéni különbségek bekapcsolhatók, hiszen nyilvánvalóvá válnak.

- A sportközvetitéseknél az MTV - külföldi adó; a hazai - külföldről átvett; a szines - fekete-fehér; a kép-hang; az idődimenziók; a térdimenziók; szignálok, stb. magától értetődő módon és sok formában válhatnak szóban megfogalmazottá, akárcsak a nyitó, illetve záróceremóniák.

- Ezen belül is kiemelésre érdemes a képletes személyes jelenlét élménye az egyenes adásoknál.

- A képernyőn található szereplők (versenyző, biró, zsüri, rendezők, közönség stb.) mellett, mint lényeges sze-

mély, a riporter kerülhet elemzésre (ez utóbbi szerepjátékként is kipróbálható, gyakorolható), továbbá az operatőr és (pl. a visszajátszásokkal kapcsolatban) az adásrendező (érdeklődés esetén ők is beépithetőek a szerepjátékba).

- Az emocionális mozzanatok elemzésének szintén igen tág tere nyilik a képen látható személyek emóciói, a riporteré és a gyereknézőké. Ezen belül az érdeklődésintenzitás és annak változásai; a szurkolás jellege, mértéke; az egyes személyekkel kapcsolatos azonosulás; a siker vagy kudarc feldolgozása mind megbeszélés, tudatositás tárgya lehet.

- A befolyásolási szándék, állásfoglalás, elkötelezettség kérdéskörben kitüntetetten kedvező lehetőséget ad a riporteri szerep elemzése, különösen, ha a gyerekek fel tudják fejteni azt a konvenciót, hogy ha magyar külföldivel mérkőzik, akkor a riporternek feladata a pártosság, viszont magyarok egymás közötti mérkőzésén köteles pártatlannak lenni.

Megjegyzés: Szerepjáték esetén igen élményszerű lehet egy, a gyerekek között folyó pl. asztalitenisz mérkőzést először az egyik, azután a másik felnek szurkolva játszani.

- A sportesemény mint egész és a jelentős mozzanatok közötti viszony.

- Az értékelés során igen fejlesztő lehet a szurkolásnak megfelelő végeredmény-centrikus, a közvetitett sportesemény szinvonalára, izgalmasságára kihegyezett és a közvetités szinvonalára (riporter, operatőr, műszakiak, a szünetek érdekes dolgokkal való kitöltése stb.) vonatkozó értékelés egymástól való elválasztása.

Megjegyzés: Természetesen a sportközvetitésekre nézve is érvényes, hogy számos további lehetőség van a feldolgozásra, továbbá, hogy el is ejthető a téma az elemzés tetszőleges fokán.

Tekintve azonban, hogy olimpiai évben vagyunk, tehát a sokelágazású, erőteljes országos érdeklődés teljes felfutásának komplex élményében részesülhetnek a gyerekek, a sporttéma elejtését csak igen komoly ellenérvek esetén ajánljuk.

Megjegyzés: Kiemelt kezelését az indokolja, hogy a nemzetközi kutatásokban hatásuk vizsgálata aránytalanul nagy szerephez jutott, továbbá, hogy akik nézik, azokra valóban az átlagnál intenzívebben hat. Természetesen fejlesztő munkánknak egyáltalán nem feladata, hogy bármelyik olyan gyereket krimi nézésre ösztönözzön, aki egyébként nem nézi. Az azonban igen, hogy akik nézik, azokban ne maradjon feldolgozatlanul. Így a krimi-tárgyú beszélgetéseknél az osztály többi gyerekétől való elkülönítésre fokozottan ügyelni kell.

- A krimi fogalmának, műfaji jellegzetességeinek tisztázása már a kezdetnél azért szükséges, mert különben a műfajhoz kötődő "játékszabályokat" félreértésből más érvényességi körre érthetik.

Megjegyzés: Szinte elkerülhetetlen, hogy a fogalom tisztázása közben valami ideiglenes érvényű naiv tipológia kialakuljon (pl. gyilkosság, egyéb bűncselekmény; a bűncselekmény az elején történik - nem az elején; a néző előre tudja a megfejtést - őt is meglepik a fordulatok stb.). E nélkül ugyanis az állandó és a változó "játékszabály-rendszer" nem körvonalazható.

- A szóbanforgó krimi tipikus szerepei (pl. nyomozó, ügyész, bíró stb.)

Megjegyzés: A gyártó ország megállapítása, a krimi datálása, stb. itt erősen kötődik a szerepekhez

és a 'játékszabályok' egy részének érvényességi köréhez - ez a megértés szempontjából nem mellőzhető.

- A sorozat - nem sorozat kérdés kapcsán automatikusan felvetődik az állandó szereplő kérdéskör is. Ennek folyamán a szerep-színész kérdés nem mellőzhető a megértés sérelme nélkül.

- A fikció - valóság kérdéskör itt centrális jelentőséghez jut és a krimikkel kapcsolatos szorongások feloldásában is szerepe van.

- A cselekmény tisztázása az idő - térviszonyok, a centrális és periferikus elemek elemzése nélkül nem oldható meg. Ehhez azonban egyenranguan társul a szereplők közötti formális (rokonsági fok, főnök - beosztott, stb.) és érzelmi, illetve érdekeltségbeli viszonyok megfelelő feltárása.

Megjegyzés:Itt kényes egyensuly van a feltétlenül szükséges információk hiánya és az információk tuladagolása között. Az egyensuly megtalálásához nagyon kell figyelni a gyerekek kíváncsiságának fokára, valamint az általuk elkövetett bakikra.

- Globális megközelités - elemző (jórészt időrendi) megközelités.

Megjegyzés: Mindkét közelités jogosult, az a leginkább fejlesztő hatásu, ha a gyerekek mindkettőre képesek. A célravezető módszer általában azon mulik, hogy van-e a csoportban olyan gyerek, aki eleve néhány mondatban össze képes foglalni a lényeget. Ha nem, akkor a globális megközelités csak az elemző után, összefoglalásként sikerülhet.

- A krimi által mozgásba hozott emóciók: kíváncsiság (találgatás), izgalom, szurkolás, félelem, stb.

Megjegyzés: A krimik alacsony életkorban való "fogyasztása" esetében nyugodtan vállalni kell a másokor nem javallt élménybomlasztó tulelemzést. Igy a hatáskeltés szokványeszközeinek (homály) zene, csönd, kellemetlen zörej, megnerevedett tekintet stb.) tudatositása egyben a szorongás feloldása irányában is hat.

Különösen probléma a gyerekek által feltárt szimpátiák, azonosulások tapintatos pedagógiai kezelése, nehogy valódi vonzódásaik helyett egy elvárt értékrendet imitáljanak. A megfelelő pedagógusi magatartásként a humort lehet javasolni, amellyel az őszinteség és a pedagógiai értékrend közötti ütközés erejét el lehet venni. Problematikusabb esetekben inkább az utólagos, tapintatos és indirekt egyéni beszélgetés a célravezető, amely nem a tünet szintjén marad, hanem az okot keresi.

- A krimik értékelésénél az érdekességet, az izgalmat, a rejtvény nehézségi fokát, a megoldás logikusságát és szellemességét lehet sorra venni.

Megjegyzés: Az értékelésnél mindig ujra és ujra vissza kell utalni a műfaj sajátosságaira, s utólag térni ki alkalmanként arra, hogy milyen szükségletek kielégitésére ad egyáltalán krimiket a MTV. Ügyelni kell arra, hogy - kriminéző kisgyerekekről lévén szó - ne a pedagógusnak a műfaj iránti esetleg erős ellenszenve domináljon az értékelésben, hanem inkább az igé-

nyesség felkeltése a színvonalasabb, rejtvényszerűbb krimik iránt.
Természetesen itt különösen fontos a gyerekek reagálásainak gondos figyelése és a valóságos igényeikkel, kíváncsiságukkal való kontaktusban maradás.

184

TV Híradó

Megjegyzés: A Híradó az az aktuális információs műsor, amit sok gyerek néz rendszeresen, még több alkalmanként, a nézés minősége azonban általában igen gyenge. Alapállásunk az, hogy egyáltalán nem tartjuk normának a Híradó nézését, ha viszont a gyerek nézi, mind a nézés jobb minőségét, mind - ettől nem elszakíthatóan - a kíváncsisága nagyobb fokát pozitívumnak kezeljük.

- A TV Híradó elhelyezése a műsorstrukturában (rendszeresség, időpont, szignál) stb. A Híradó három kiadása, azonosságok, különbségek.

- Aktuális információs műsor, a valóságot mutatja be szerkesztetten.

- A Híradó fűzérszerűsége felépítésének szokásos struktúrája - az ehhez kötődő konvenciók,ceremóniák - illetve szokásos struktura felborulásának jelentősége.

- Az időviszonyok (mi élő, mi felvett, mi mikor történt stb.) és térviszonyok (külföld, ezen belül Magyarország, ezen belül stb.), valamint a nyelvi viszonyok (tolmácsolás stb.) gazdagon kibonthatóak.

A műsor készitői, szereplői (bemondó, műsorvezető, riporter, riportalany, filmbetéten látható személyek, stb. egészen a stáblistáig).

- A kép és szöveg egymáshoz való viszonyának, relativ fontosságának végtelen sok változata.

- Az aktualitás, mint nézői igény. Az aktualitás értékei és avulása. Az információk kapcsolódása régebbi (szóba hozott és szóba nem hozott) információkhoz - ezez az avulás

viszonylagossága.

- A tájékozottság fogalma. A tájékozottság, mint a műsor megértési szintjének befolyásolója.

- A Híradó mint állásfoglaló, befolyásolni szándékozó műsor

- Fontos és nem fontos események (kinek a szempontjából?) elkülönítése, ezek egyezése és nem egyezése a műsorbeli hangsulyos - nem hangsulyos interpretációval. A szenzáció fogalma.

Feldolgozási lehetőség: Különválasztva a kül- és belpolitika sajátosságait, lépésenként fel lehet deriteni az állásfoglalás egyértelmű jeleit. Problémává lehet tenni azt, hogy egyetlen állásfoglalás lehet-e egy kérdéssel kapcsolatban. Kiknek lehet más véleményük? A hazai, biráló jellegű megnyilvánulások címzettjeinek kielemzése, mint lehetőség. Abba való belegondolás, hogy hogyan reagálhat az adásra a megbirált, stb. A nem szóbeli (gesztus, arcjáték, jelentőségteljes szünet) állásfoglalások felismerésének fejlesztése, mint lehetőség.

- A gyerekek érdeklődésbeli, érzelmi, véleménybeli reagálásai (ha van ilyen) az előző napi Híradó valamelyik részletére.

Megjegyzés: A Híradó iránt mutatkozó érdeklődést állandóan célszerű figyelni, s ha egy gyerek ma-

gától kezdeményez beszélgetést a pedagógussal valami Híradóban látott eseménnyel, információval kapcsolatban, erre lehet - akár soron kívül - ráépíteni a Híradóról való beszélgetéseket. Ha ilyen valóságos érdeklődés nem mutatkozik, akkor időről-időre a mimézis és a szerepjáték keretében lehet napirendre tűzni a Híradót, s ezen keresztül figyelni, hogy változik-e az, hogy minek tekintik.

4.sz. melléklet

AZ UTÓMÉRÉS FELADATLAPJAI

Készítette:
S. Meggyes Klára
/MTA Nyelvtudományi Intézet/

Lektorálta:
László János
/MTA Pszichológiai Intézet/

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Olvasd el figyelmesen a következő történetet! Utána /egy másik lapon/ néhány kérdésre kell majd válaszolnod.

Az ötödikesek prágai osztálykirándulásuk utolsó reggelén korán végeztek a csomagolással. Miután berakodtak a buszba, kiderült, hogy még van idő egy rövid búcsúsétára a Várnegyedben. A séta kezdetén az osztályfőnöknő figyelmeztette a gyerekeket, hogy maradjanak egy csoportban, mert kevés az idő. Egy szük utcába velük egyszerre érkezett egy idegen felnőtt csoport, így alaposan összekeveredtek. Amikor a séta végén a gyerekek beszálltak a buszba, a létszámellenőrzésnél kiderült, hogy ketten hiányoznak. Az osztály legjobb oroszosa és még egy kislány veszett el. Pár percnyi várakozás után mindenképpen el kellett indulni a repülőtérre. Egy kísérő apuka maradt csak a busz helyén tovább várakozni az elveszettekre. A busz utasai remélték, hogy a repülőtéren már együtt lesz az osztály, de ez nem vált valóra. Ferihegyen tudták meg, hogy előkerültek az elveszettek, és a következő járattal fognak megérkezni.

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Ezen a lapon kérdéseket találsz az előző történettel kapcsolatban. Egyenként döntsd el, hogy melyik válasz igaz a kérdésre, és ennek megfelelően vagy az IGEN-t, vagy a NEM-et húzd alá. Ha nem tudsz válaszolni, akkor húzd alá azt, hogy NEM TUDOM. /Ha azért nem tudsz válaszolni, mert véleményed szerint nem is lehet eldönteni, hogy melyik a helyes válasz, akkor ne csak a NEM TUDOM-ot húzd alá, hanem írd mellé, hogy miért nem tudsz választani az igen, és a nem között./ Ne hagyj kérdést válasz - aláhúzás nélkül!

---

1. Volt-e szállásuk a gyerekeknek az iskolai kirándulás alkalmával?

   IGEN NEM NEM TUDOM

2. Másképpen történtek volna az események akkor, ha az idegen turistacsoport 10 perccel később érkezett volna a szük utcába?

   IGEN NEM NEM TUDOM

3. Az elveszett gyerekek apja maradt ott várakozni?

   IGEN NEM NEM TUDOM

4. Számíthattak-e a gyerekek arra, hogy a búcsúséta helyén az utcai járókelők tudnak magyarul?

   IGEN NEM NEM TUDOM

5. Autóbusszal érkeztek a gyerekek Ferihegyre Prágából?

IGEN NEM NEM TUDOM

6. Mindenki egyszerre érkezett haza a kirándulók közül?

IGEN NEM NEM TUDOM

7. A pedagógusokon kívül néhány szülő is elkísérte-e a gyerekeket az iskolai kirándulásra?

IGEN NEM NEM TUDOM

8. Külföldi kiránduláson vett részt az ötödik osztály?

IGEN NEM NEM TUDOM

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Azonosító: .....

Ezeket a képeket, /amelyeket a következő két lapon találsz/ egy rajzoló négy különböző újságcikkhez készítette, de összekeveredtek. Próbáld meg szétválogatni őket úgy, hogy ide írod, hogy hányas számú képek tartoznak egymáshoz. Ne törődj azzal, hogy melyik csoportot nevezed elsőnek, másodiknak stb. csak az a fontos, hogy az egy csoportba tartozó képek kerüljenek össze.

Első csoport: ..... sorszámú kép

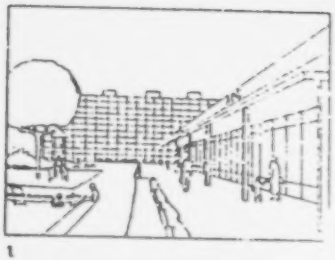
Második csoport: ..... sorszámú kép

Harmadik csoport: ..... sorszámú kép

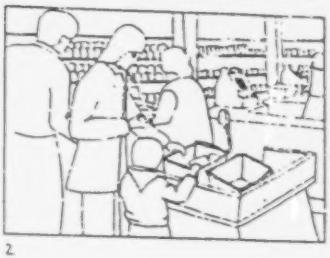
Negyedik csoport: ..... sorszámú kép

CHYATASKUTATO INTEZET

NEV: .....

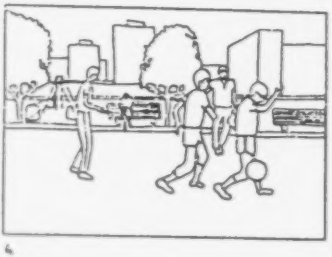


1



2

3



4

5

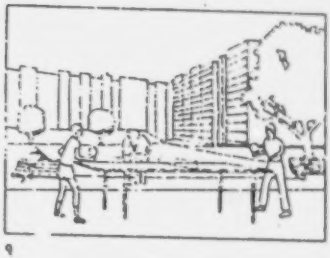
6

7

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

KLV: .....

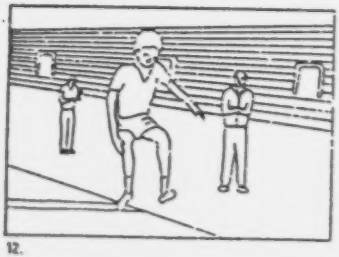
8.



9.

10.

11.



12.

13.

14.

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Írd le erre a lapra emlékezetből az ötödik osztály kirándulásáról olvasott történetet saját szavaiddal! /Ha szükséges, a lap másik oldalán is folytathatod az írást./

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Válaszolj az osztálykirándulásról szóló történet alapján a következő kérdésekre!

---

1. Mit érzett vajon a két elveszett gyerek, amikor nem találta a többieket?

.....
.....
.....

2. Mi lehet a jelentősége annak, hogy az elveszettek közül az egyik gyerek az osztály legjobb oroszosa volt?

.....
.....
.....

3. Miért nem várta meg az egész osztály együtt a busznál, hogy előkerülnek-e az elveszett gyerekek?

.....
.....
.....

4. Mit gondolsz, mit érzett a gyerekek osztályfőnöknője a repülőút alatt, és mit a megérkezés után?

.....
.....
.....

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Egy képet látsz. Nézd meg figyelmesen, és válaszolj az 1. kérdésre. Utána nézd meg még egyszer jól a képet, és foglalkozz a 2. kérdéssel.

---

1. Ird le, hogy szerinted mi történik a képen!

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Mire vagy kíváncsi a képpel kapcsolatban? Ird ide, hogy miket kérdeznél, ha lenne itt valaki, aki a képről mindent tud. Kérdezz minél többet! /A lap hátoldalán is folytasd az írást./

.....
.....
.....
.....
.....

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Képzeld el, hogy valaki nem tudja, mit jelentenek a következő szavak! Hogyan magyaráznád el neki, ha tőled kérdezné? Írd be mindegyik szó után az üresen hagyott helyre a magyarázatot!

MEGLEPETÉS

.....
.....
.....

SIKER

.....
.....
.....

CÉLZÁS

.....
.....
.....

KÉTSÉG

.....
.....
.....

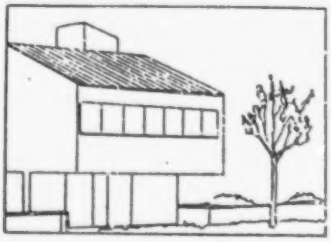
A következő három lapon az egy sorban levő képek közül a jobb oldalon levő képek későbbiek, mint a bal oldalon levők. Hogy mennyivel, azt próbáld kitalálni, és az itt felsorolt válaszok közül írd minden kérdés után azt, amelyik szerinted legjobban megfelel. Ne használj olyan időmegjelölést, ami nincs benne a felsorolásban!
Mind a három lapra írd rá a nevedet!

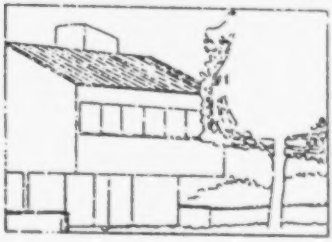
- NÉHÁNY PERC
- FÉL ÓRA
- 1-2 ÓRA
- FÉL NAP
- 1-2 NAP
- 1-2 HÉT
- 1-2 HÓNAP
- FÉL ÉV
- TÖBB ÉV

201

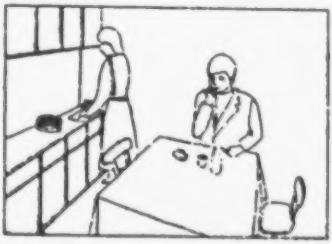
OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET

NEV: .....

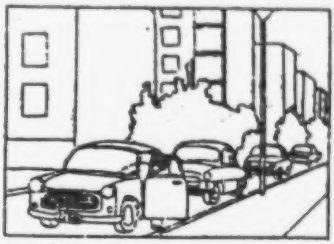




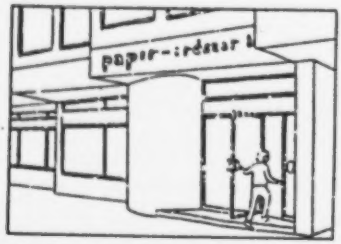
Mennyi idő telt el a két kép között? .....

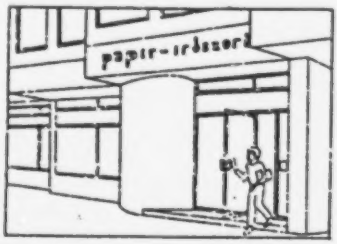


Mennyi idő telt el a képek között? .....



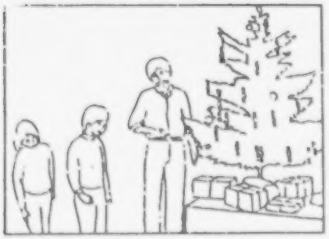
Mennyi idő telt el a két kép között? .....

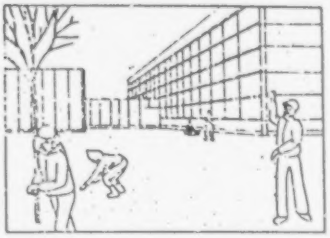




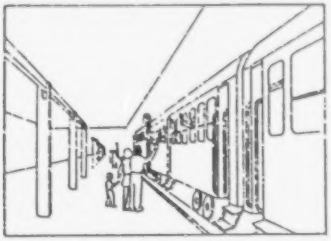
Mennyi idő telt el a két kép között? .....

IDŐ: .....

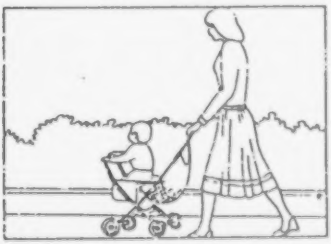


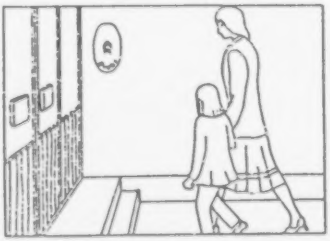


Mennyi idő telt el a két kép között? .....

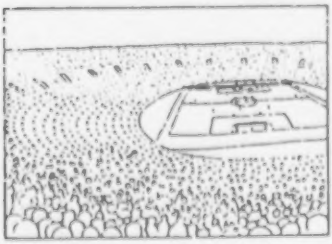


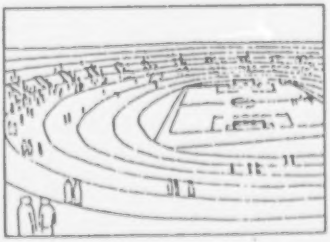
Mennyi idő telt el a két kép között? .....



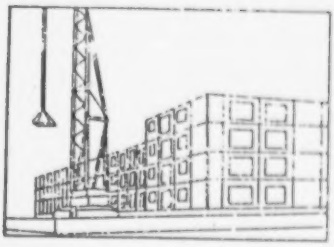


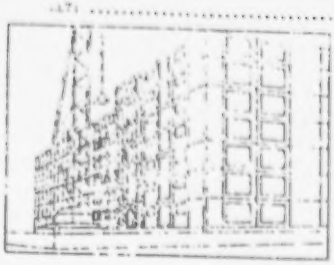
Mennyi idő telt el a két kép között? .....



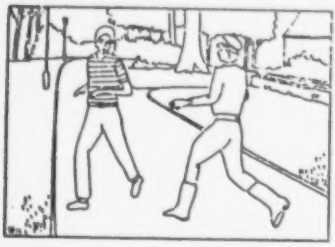


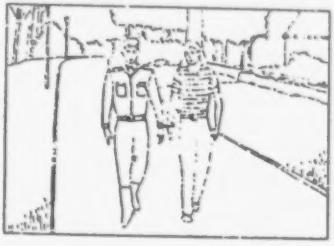
Mennyi idő telt el a két kép között? .....



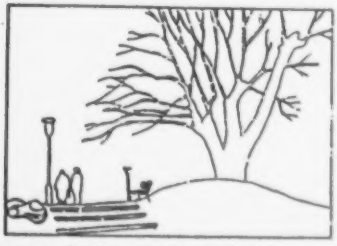


Mennyi idő telt el a két kép között? .....

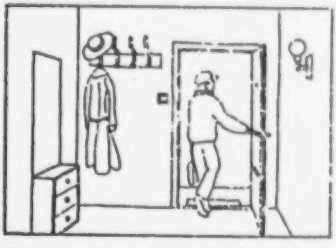


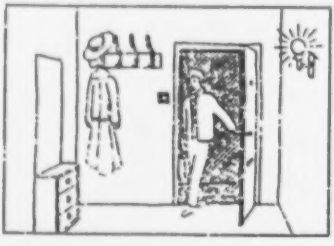


Mennyi idő telt el a két kép között? .....



Mennyi idő telt el a két kép között? .....





Mennyi idő telt el a két kép között? .....

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Párbeszédes szövegek következnek. Mindegyik párbeszéd után két kérdés áll. Az elsőre igennel vagy nemmel válaszolj, de jól figyeld meg, hogy pontosan mit kérdezünk! A miért? kérdésre indokold meg a válaszodat!

---

1. - Anyu! Most kiabált fel Magdi, hogy mégis kell holnap iskolába menni.
   - Nem kell, Zolikám. A tanítónőd mondta ma délután a szülői értekezleten, hogy holnap szünet lesz.
   Szerinted tanítási szünet lesz másnap Zoli iskolájában? .....
   Miért? .....
   .....
   .....

2. - Éva azt mondta, hogy azért késett el az iskolából, mert a busz, amelyen utazott, elromlott menet közben.
   - De hiszen ismered Évát, mindig kitalál valamit, amikor elkésik. És különben sem szokott busszal járni.
   Szerinted biztos, hogy elromlott az a busz?
   Miért? .....
   .....
   .....

Név: .....

3. - Jól kinevettük a hencegős Ferit, mert azt mondta, hogy versenybiciklit kapott.
   - Ugyan már, a bátyám a saját szemével látta, hogy a Feri új biciklije versenybicikli.
   Szerinted versenybiciklije van Ferinek?
   .....
   Miért? .....
   .....
   .....

4. - A kőműves bácsi azt mondta tegnap az apukámnak, hogy ezer tégla nem elég egy háromszobás házhoz.
   - De a doktor bácsi azt mondta, hogy elég!
   Szerinted elég, ha az apuka ezer téglát vesz a háromszobás ház építéséhez? .....
   Miért? .....
   .....
   .....

5. - Kóstoljuk meg a cukrászda finom új kávétortáját, amit Juli egész délelőtt dicsért!
   - Hátha nem is olyan jó. Hiszen Juli mindent felfal, csak édesség legyen!
   Szerinted biztos, hogy finom az új kávétorta?
   .....
   Miért? .....
   .....
   .....

Név: .....

6. - Géza most jött a Balatonról. Azt mondja, hogy ott szörnyü meleg van.
   - Ugyan, te hiszel Gézának? Ő volt az, aki tavaly tolltartót lopott!
   Elképzelhető-e, hogy meleg idő volt a Balatonnál, amikor Géza ott járt? .....
   Miért? .....
   .....
   .....

7. - Laci a szomszéd bácsitól azt hallotta, hogy ötlábú kiskutyáik születtek.
   - Elfelejted, hogy mindenki tudja, hogy Laci buta és hiszékeny. Szerinted Laci szomszédjának ötlábú kiskutyái vannak? .....
   Miért? .....
   .....
   .....

8. - Helga azt mondta, hogy látta Mártát és Jóskát tegnap a Templomkertben együtt fagylaltozni.
   - Már megint a Helga pletykái! Különben is: ebben a hónapban nem is árultak fagylaltot az egész faluban!
   Szerinted együtt fagylaltozott Márta és Jóska? .....
   Miért? .....
   .....
   .....

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

1. Nézd végig a képeket! Utána írd le a képeken látható történetet!

.....
.....
.....
.....

2. Mit tudsz a néniről, aki a képeken szerepel?

.....
.....
.....
.....

a/ Milyen embernek gondolod ezt a nénit?

.....
.....

b/ Miért?

.....
.....

3. A történetnek vannak-e még olyan szereplői, akikről tudsz valamit mondani? Kik azok, mit tudsz róluk? .....
.....
.....
.....

4/a. Mit gondolsz, valódi, megtörtént eseménysort látsz a képeken?

.....

.....

4/b. Miért gondolod így? .....

.....

.....

OKTATÁSKUTATÓ INTÉZET
Budapest, XIII.,
Victor Hugó u. 18-22.
1995

Oktatáskutató Intézet
Budapest, XIII.,
Victor Hugo u. 18-22.
1395

Azonosító: .....
Név: .....
Iskola: .....

Olvasd végig a szöveget, és írd be a kipontozott részre, ami kimaradt a történetből!

Nyári délután volt. A forgalmas utca sarkán lévő nyolcemeletes háznak majdnem minden ablaka nyitva állt. Egyszer csak szokatlan szag kezdett terjedni a lakásokban, amely mindenkinek csípte a szemét, és megköhögtette az embereket. Mindenki az ablakhoz szaladt, hogy megnézze, mi okozza a furcsa szagot. Az ablakon kihajolva azt látták, hogy az utcán is megálltak az emberek, és felfelé mutogatnak. A ház lakói is felfelé néztek, és gyorsan rájöttek, hogy mi történt: .....
.....
.....
.....
Pár perccel később már csak néhány víztócsa és az oszladozó tömeg, meg a távolodó szirénázás jelezte a történteket. Az emberek kissé még mindig izgatottan azt találgatták, hogy vajon benne lesz-e a másnapi újságokban a házban történt esemény.

Bálint Surányi: The First Grades of Primary School and the Pupils' Television-watching at Home

Summary

The book recapitulates the concept, planning and process of an action research and outlines the experiences and conclusions. The object of the research work was to incorporate the knowledge gained by and the effects of the children's TV-watching at home into the classroom activities, and, as a side effect, to improve the level of the children's TV-watching.

The well known fact that, above a certain level of civilization, children spend considerable time in front of the TV screen from a very early age was the basis of the research. Television plays a very important role in the children's socialization process, but its influence is hardly traceable in the time dimension, having a cumulative nature. Therefore the children's TV-watching practice typically developes in a spontanious way, although /as many experts agree/ families serve as models and regulators /as "filters" so to say/ in their children's TV-watching in most cases. The unconscious character of this development results in a rather poor level of sophistication in respect of selection, perception retention and elaboration. Contrary to the

mainstream of the theories on the subject, which attribute the actual behaviour and performance of the child to his respective developmental stage which is determined by his/her age and therefore is unalterable, this action research belongs to another stream of the international research activity that claims that considerable changes can be achieved in the above mentioned respects by systematic intervention. It seemed reasonable to intervene at a relatively early age taking into account the internationally unanimous observation that children are attached strongly to the TV set and spend particularly much time in front of it up to the age of 12 yet the main motive for the research work was not the ambition to raise the level of the children's TV-watching at home. The environment outside school has become so multifarious and/or determinant that the traditional curriculum, methods and equipment of schools cannot compete with that successfully. Therefore a school that refuses to accept as legitimate any other knowledge than what it transmits itself, will not be able to attract children's imagination, to get them feel involved, and will become artificial and sterile. Schools can get over this problem only by realizing that children are continuosly influenced by other means of socialization as well. As a consequence, schools should attribute to themselves a primarily integrating and interpretative function, in the

frame of which they help the children understand the information and experiences gained outside school. Among these external influences TV programmes play a significant role. This is especially true for present- day Hungary.

In Hungary nearly all families have a TV set. The national station telecasts programmes on two channels, the main channel operating in a limited time and the other one, which is of a complementary nature transmitting programmes in an even shorter time period daily. Although foreign programmes can be received in a growing part of the country, the have limited appeal for the population due to language difficulties. The number of video sets has begun to increase only recently and the variety of available cassettes is rather poor. The national station endeavours to meet the varied expectations of all kinds of TV-watchers and lays special emphasis on programmes telecasted for children and adolescents. Films, interviews and commentaries are usually dubbed. Taking both the diversity and the intellectual level of the programmes into account it is perhaps justifiable to say that the standard of the Hungarian TV programmes is around or slightly above the European average. The above detailed situation leads to the fact that at present the TV programmes of the national channels serve as common reference for the whole population. This applies even to children under age of ten

/for instance, one in four watches even the half-hour Newsreel per day/. This situation creates both a challenge and a possibility for the schools, which, however, they have completely failed to recognize so far.

The action research described and analysed in the book was carried out, after appropriate pilot studies, in 15 classes in the capital, a country town and villages in the second term of the first grade and in the first term of the second grade, i.e. during a calendar year. In the framework of the action research the teacher/s/ of the class /previously trained for this task/ directed exercises mainly for ad hoc groups of pupils. In some of the classes these exercises took place during lessons only, in the others there were exercises both in and after schooltime. The applied methods were highly diversified, the less major ones ranging from mimetic plays, role--playing, quizzes, puppet-plays and plasticine modelling to singing signature tunes and drawing, depending on the disposition of teacher and pupils. Two elements were fundamental however. One of them was the constant presence of the TV Programmes Weekly in the classroom and its use by the children, with a function to make the children realize that the sequence of the daily TV programmes consists of several distinct parts, and to help them separate these parts, develop the habit of selecting the programmes and increase

the level of awareness while watching television. The other basic method, which, at the same time, was the most commonly used one, was to hold short /mainly 8-12 minutes'/ discussions in small groups about television as such, about TV programmes and especially about the TV programmes of the previous day, while the other pupils were engaged in the usual school activities.

Informal communication in small groups was put in the centre of the action research because it was aimed to differ markedly from any obligatory classroom activity. Children generally consider themselves competent TV watchers and to "break" this feeling and restore it almost immediately was a principle of the pedagogical work. Raising questions about seemingly obvious or unnoticed aspects of different TV programmes made the children become aware of these, thus the level of the children's TV watching skills improved. Although the intervention in spontaneous processes deprived the children of the undifferentiated pleasure felt while watching TV, it helped them to derive a more matured form of pleasure, thereby enriching their susceptibility. In other words it was an intention to have TV-watching remain to be something the children did for themselves or at least for their peer group's sake and not for the teacher's. So besides being a source of information and pleasure, TV programmes were intended to serve as motivation

for and topic of a civilized and more sophisticated communication between the children. The teacher, naturally, always took part in the small-group communication, but after setting the norms of communication she was supposed to stay in the background and try to achieve the goals of the developmental process by applying indirect pedagogical methods. Beside that she had to guarantee the voluntary character of the participation in the small-group activities, an unconditional sincerity and the respect for individual opinions even against the intolerance of the groupmates. It was made clear for the teachers that they had to play a role different from the usual classroom practice. This followed first of all from the fact that during the "TV minutes" the competence relations between teacher and pupils were more symmetrical than usual. At the same time, of course, the teacher's activity had to be highly conscious and deliberate, with a continuous mental and affective readiness, to keep a check on adaptivity and improvisation. It was not easy for the teacher to behave authentically during a pedagogical activity which was intended to be basically indirect. This was even harder for her during "TV minutes" within a lesson because she had to see to the occupation and discipline of the rest of the class with authoritative methods whereas for the small "TV group" she was only first among equals sometimes even sitting on cushions or squatting in a corner of the classroom with them.

The framework of the whole year's programme within which the teachers had to find their own strategy, means and style was outlined in a brief manual /Appendix 3 of the book/. This was based on the concept that while the adult TV-watchers of various cultural background absorb TV programmes with the help of their past experiences, the children's limited practical experience should be compensated somehow. The action research attempted to do that by developing a net of information that made several aspects of knowledge /or potenatial problems/ related to television explicit. The manual recommended that this net of information be made up of opposites or dichotomies where this was not too artificial. In many cases dichotomies make it simpler for the child to define what sort of programme he/she is watching or talking about with his/her groupmates and therefore what rules and conventions apply to or could be associated with the given programme. In this way children can recognize and rectify each other's misinterpreatations and mistakes more easily and this improves their competence. The manual, in accordance with the goals of the action research, dealt not only with the cognitive but also with the emotional and the evaluative aspects to be touched upon during the discussions. Finally it endeavoured to give some clues as to the possible integration of the three approaches in the case of some characteristic types of programmes.

It is obvious that in a single year it is impossible to develop a life- long TV-watching style and refined habits of communicating about TV programmes on the one hand, and to find a practicable way of fulfilling the integrating and interpretative function of schools on the other hand, but initial steps may be taken. This was proved by the mere fact that the action research could be carried out under everyday circumstances, with ordinary teachers, in spite of enormous technical difficulties /inadequate classrooms, large fluctuations of teachers and children etc./. The research work did not have to be interrupted in any of the classes. There were, however, great variations in the involvement and the standards of both teachers and children. The effects of the research were studied in three ways: by visiting "TV lessons", by reports written by the teachers on each child and on the whole class, and by verbal and visual tests which did not have any connection with television. The latter did not show significant differences between participant and control classes after one year of research work. On the other hand, the visits and the teachers's reports indicated considerable results, although great caution and even scepticism should be entertained when considering the intensity and "durability" of the effects of the intervention.

The most positive phenomenon in the course of the action research was the attitude towards the "TV minutes". Both the teachers and the children enjoyed them. There are two main reasons explaining this. One of them is the feature that from time to time either a TV programme or a particularly successful discussion captured the children's mind and helped to avoid routine and boredom. The other component is the uncommon interpersonal relations and topics which made for the teachers and the children possible to get to know and accept each other more easily and created a more confident atmosphere in the classroom. In every class there were children of a wide range who profited extremely much from the "TV minutes". During the discussions some abilities and competence of a few children, which otherwise could not have manifested, were brought to light. This resulted in a sudden rise in these children's prestige and sociometric position in the class. Some other children slowly managed to overcome their shyness and timidity. The series of "TV minutes" had a definitely psychotherapic effect in some cases.

The other area where discernible results have been achieved is the latent social knowledge of the children. Teachers were amazed, sometimes even shocked at how well a great number of children found their way in the material and interpersonal world of the grown-up, even in fictions taking place in the past. Unexpectedly good results were

obtained in problems which were given high priority in the developmental work: reality versus fiction, and the interpretation of the time and space /scene/ factors of all kinds of TV programmes: the results were achieved very easily with some children and with much work with others. Teachers were generally surprised to realize that although children watched several TV programmes made for them, they showed longer lasting interest, and ability and readiness for vivid evocation /even days after they had seen the film/ almost exclusively in the case of adventurous films for the youth and commercial programmes /such as serials, crime stories and live sport events/ for the grown-up. The degree of interest and the level of understanding and/or ability to recollect memories did not always coincide. Some seven-year-olds, however, excelled many adults in respect of subtlety of observation, circumspect judgement and creative approach. Whenever a teacher went further than merely realizing in connection with informative programmes that the children's attention was caught by daily sensations mainly, and she held a number of discussions on the Newsreel, she could witness a dramatic improvement in the children's interest and competence in foreign politics as well. All these experiences modified considerably the teacher's views on the stage of maturity of the age group in question. This fact is worth considering by the high ranking officials and the experts in education.

Finally, a marked progress could be observed though varied in its degree, in the children's ability to communicate /both in performance and in listening and reacting to each other/; This improvement, at the same time, could also be traced in the children's ability to grasp the essence of the programmes, to form their independent opinion, and their way of criticizing and debating. This is hardly surprising as traditional education does not give any legitimate ground to such abilities, which in turn cannot come to the surface, let alone blossoming out.

The book ends with the examination of the possibilities of carrying on with the research work. It sees reasonable to carry out another action research in Hungary only when video penetrates the schools. Until then it is the schools' turn to take the next step: if they find the conclusions of this book convincing, it would be desirable that they adopt a general practice of incorporating the children's TV-watching at home into the classroom activities, with different methods determined by themselves. In this case the research can help the development in the direction of an integrating and interpretative kind of education by monitoring and evaluating this process, and spreading it among the schools.

Tartalom

BEVEZETÉS 3

I. KONCEPCIONÁLIS KÉRDÉSEK 5

II. A PROGRAM LEBONYOLITÁSA 60

III. A PROGRAM VÉGREHAJTÁSÁNAK TAPASZTALATAI, EREDMÉNYEI 81

IV. A PROGRAM ÉS TAPASZTALATAINAK HASZNOSITÁSI LEHETŐSÉGEI 129

1. sz. melléklet 138

2. sz. melléklet 140

3. sz. melléklet 146

4. sz. melléklet 188

Rezümé 211

Bálint Surányi: The First Grade of Primary School and the Pupils' Television-watching at Home

Publisher's readers: Ferenc Békés
György Csepeli

Responsible for publication: György Horváth
Size of book: 17,9 A/5 sheets
Cover page: Gyula Pajor
Number of copies printed: 800
Published by Hungarian Institute for Educational Research, Budapest, 1987.
Technical editor: Mária Szabó
Chief editor: János Galicza

505 631

List of contents (=Tartalom) page 222

Introduction	3.p.
I. Conceptual questions	5.p.
Motives of our program	5.p.
On the selection of the scope of research work	17.p.
Consequences of the selection of the scope on the objectives of the research	25.p.
The selection of the applied methods	27.p.
On the teachers'role interpretation required by the program	36.p.
The issues covered by the program	45.p.
II.The execution of the program	60.p.
Pilot study	60.p.
Process of the research-work	66.p.
III.Experiences and results of the execution of the program	81.p.
Information and impressions gained during the visits to tv exercises	81.p.
Picture outlining on the basic of the final reports of the teachers	102.p.
On the results of the final tests	124.p.
IV.Opportunities for the utilization of the program and its results	129.p.
Appendices	
1. The list the schools and teachers partizipating in the program	138.p.
2. The letter containing the starting instructions sent out in January 1984	141.p.
3. How to lead exercises on tv and its programs?-Manual	147.p.
4. The final tests	188.p.
Summary (English)	211.p.